Organizadores:
Márcio Eurélio Rios de Carvalho
Vânia Maria Siqueira Alves
Joana Beatriz Barros Pereira

ATUAÇÃO DOCENTE

em espaços públicos extraescolares de aprendizagem

editora | UEMG

Atuação docente em espaços públicos extraescolares de aprendizagem: experiências pedagógicas no trato da pluralidade cultural nos cursos de História e Pedagogia (UEMG Campanha)

Márcio Eurélio Rios de Carvalho
Vânia Maria Siqueira Alves
Joana Beatriz Barros Pereira
(orgs.)

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

CARVALHO, M. E. R. de, ALVES, V. M. S., and PEREIRA, J. B. B., eds. *Atuação docente em espaços públicos extraescolares de aprendizagem*: experiências pedagógicas no trato da pluralidade cultural nos cursos de História e Pedagogia (UEMG Campanha) [online]. Belo Horizonte: Editora UEMG, 2020, 170 p. ISBN: 978-65-86832-02-0. Available from: https://books.scielo.org/id/f4dhj. https://doi.org/10.36704/9786586832020.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.

ATUAÇÃO DOCENTE

em espaços públicos extraescolares de aprendizagem

ATUAÇÃO DOCENTE

em espaços públicos extraescolares de aprendizagem

Experiências pedagógicas no trato da pluralidade cultural nos cursos de História e Pedagogia (UEMG Campanha)

Organizadores:
Márcio Eurélio Rios de Carvalho
Vânia Maria Siqueira Alves
Joana Beatriz Barros Pereira

editora UEMG

Belo Horizonte, 2020

SUMÁRIO

Introdução 5

UNIDADE I Espaços extraescolares, práticas pedagógicas e formação de professores

Espaços comunitários de Campanha/MG e a implementação da Escola de Tempo Integral Integrada 13

Carla Maria Nogueira de Carvalho
Taciane Sebastiana da Silva
Paulo Ayres de Carvalho Neto

O acervo da Cúria e as possibilidades de pesquisa nos periódicos *Voz Diocesana* em Campanha/MG: um estudo de caso sobre o ano de 1967 28

Josiane de Paula Nunes
Andressa Rodrigues Carvalho

Projeto FanzinEJA: um projeto de extensão dentro da disciplina EJA no curso de Pedagogia de Campanha/MG 43

Gazy Andraus

A extensão universitária e a literatura: uma experiência comprometida com a legitimidade da produção artística afro-brasileira 60

Lidia Noronha Pereira

UNIDADE II Multiculturalismo, pluralidade cultural e pedagogia da diferença

Aportes teóricos fundantes do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) de Campanha/MG **82**

Márcio Eurélio Rios de Carvalho
Leonara Lacerda Delfino

Provas do Enade História Licenciatura: Novo olhar para a formação de professores e "História da África, História e Cultura Indígena" **118**

Vânia Maria Siqueira Alves

O ensino de História da África no Brasil como história pública e oral: resgate do patrimônio imaterial em comunidades remanescentes de quilombos **136**

Márcio Eurélio Rios de Carvalho
Weigson Fernando Ribeiro Lopes

Resistências ao movimento pentecostal em Campanha/MG por um periódico católico **148**

Adenylson Domingues Mariano
Vânia Maria Siqueira Alves

Os organizadores **167**

INTRODUÇÃO

A proposta deste livro nasceu da percepção de que as pesquisas desenvolvidas nos cursos de História e Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (Unidade Campanha/MG) possuem pontos convergentes, e podem servir como um instrumento eficaz para a formação inicial e continuada de professores (trabalhadores culturais).

Além de se constituir como trabalho interdisciplinar, possui como vetor principal a preocupação com estratégias didático-pedagógicas capazes de tornar o ensino mais agradável e produtivo. Muitas têm sido as queixas dos docentes da rede pública estadual quanto à ausência de materiais que sirvam como suporte no ensino-aprendizagem. A academia tem a obrigação de estreitar os laços com a escola, de modo a romper o fosso que as separa.

Os aportes teóricos que norteiam o conjunto dos textos aqui reunidos convergem-se nas teorias do Multiculturalismo, na Pedagogia da Diferença e nas recentes discussões sobre a História Pública. Tais pressupostos teóricos são inerentes às atuais discussões pedagógicas e historiográficas, e têm ocupado um lugar proeminente na Didática em geral e na Didática da História em particular. A inserção dessas perspectivas teóricas no interior dos currículos de História e Pedagogia pode servir como alternativa viável para se romper com o ensino tradicional que ora centra sua preocupação nos conteúdos ou no desempenho dos docentes, sem municiá-los teoricamente, ora busca suportes e práticas metodológicas inovadoras, sem resolver os impasses culturais que se estabelecem no espaço escolar. A adoção de tecnologias digitais tampouco resolve o problema mais profundo de tornar o ensino uma troca de experiências culturais. O contato diário professor x aluno é um processo, é uma construção sistêmica que envolve dialogismo, interculturalidade e intertextualidade, por isso é mais

sagrado. Evidentemente, isso não acontece naquela perspectiva tradicional. A aula se refere a diálogo, interação, comunicação dialógica, troca de experiências e contatos culturais que devem elevar a diversidade, valorizar o diferente, o múltiplo, o que foge às regras, às normas-padrão. O ensino refere-se à aprendizagem, a sentidos que os atores nele envolvidos constroem. Este material pode servir como uma amostra, um protótipo, uma sugestão, no máximo.

Optamos por dividir o texto em duas grandes unidades. A primeira unidade, intitulada "Espaços extraescolares, práticas pedagógicas e formação de professores", procura alinhavar as possibilidades pedagógicas inscritas nos espaços externos à escola, e que são, muitas vezes, subaproveitados pelos profissionais das humanidades.

Abre-se esta unidade com o texto "Espaços comunitários de Campanha/MG e a implementação da Escola de Tempo Integral Integrada". Nele, os autores ponderam que a Escola de Tempo Integral tem se constituído modelo e meta para a educação brasileira, cabendo aos gestores das políticas públicas implantá-la nas escolas de educação básica. Aponta que a redução do número de filhos nas famílias brasileiras e, consequentemente, de crianças para a educação básica já se expressa no menor número de matrículas dentro desse segmento. Tais mudanças e o já previsto estrangulamento da base na pirâmide etária brasileira impulsionou, nos últimos anos, a implantação de Escolas de Tempo Integral. A pesquisa foi gerada a partir do Programa Escola em Tempo Integral, desenvolvido desde 2015 na UEMG Campanha através da cooperação entre o curso de Pedagogia, a Secretaria de Educação do Município de Campanha e a 41ª Superintendência de Varginha. Aponta também que as investigações e ações desenvolvidas dentro do programa em questão têm viabilizado uma leitura mais profunda da realidade da escola em tempo integral no município e região, bem como proposições de alternativas e formação continuada, como o curso de pós-graduação em Educação em Tempo Integral Integrada, que será oferecido para vários municípios mineiros. A pesquisa objetivou averiguar os espaços públicos existentes no município de Campanha adequados para o desenvolvimento de atividades educativas promissoras.

O texto seguinte, intitulado “O acervo da Cúria e as possibilidades de pesquisa nos periódicos *Voz Diocesana* em Campanha/MG: um estudo de caso sobre o ano de 1967” busca contemplar as possibilidades de pesquisa e levantamentos acadêmicos a partir do arquivo de jornais publicados pela divisão territorial eclesiástica de Campanha, Minas Gerais. Ainda pouco analisado, disponível no acervo da Cúria Diocesana no mesmo município, o periódico *Voz Diocesana* começou a ser publicado em 1947, com uma diagramação adaptada às reformas jornalísticas de meados do século XX, e perpassa importantes momentos da política brasileira. Compõe-se de importantes matérias e artigos sobre o contexto internacional e as políticas e ações do governo durante o período da Guerra Fria. Com publicações regulares ainda nos dias de hoje, porém com algumas modificações na diagramação e na tiragem (digital), apresenta algumas possibilidades de pesquisa. Insere-se, assim, nos debates acerca do alargamento das fontes de pesquisa sobre a história recente do Brasil. Para tanto, foi feito um estudo mais pontual sobre o ano de 1967, no qual, através de artigos publicados pelo jornal, a Igreja orientava seus membros sobre quais filmes assistir, dentro de seus parâmetros para normatização social. Por meio dessa publicação, analisa-se como os filmes exibidos no Cine Municipal da Campanha, antigo cinema da cidade, eram inseridos nas cotações morais e representações veiculadas pelo periódico, influenciando a vida cotidiana e religiosa da população.

O capítulo seguinte trata do “Projeto FanzinEJA: um projeto de extensão dentro da disciplina EJA no curso de Pedagogia de Campanha/MG”. O autor destaca que o processo educacional tem se pautado por inúmeras possibilidades que se complementam, se contrapõem, e, assim, vão sendo configuradas para que as tentativas de um “ideal” pedagógico se concretizem. Todavia, a educação formal dada em escolas e universidades segue estatutos muitas vezes engessados em relação à integração interdisciplinar (e à esfera artística). A questão da criatividade no espaço escolar é discutida a partir dos fanzines, revistas independentes e alternativas de temáticas variadas e conteúdos artísticos e/ou informativos, cuja concepção foi idealizada em meados do século passado nos EUA e espalhada no Brasil a partir da década de 1960. O texto reforça e amplia a importância, ainda um tanto desconhecida no âmbito acadêmico e educacional, principalmente universitário, do potencial artístico dos fanzines,

suas possibilidades "mutacionais" para as artes e seu potencial criativo-educativo interdisciplinar, que altera o estatuto mental de quem se propõe a elaborá-lo manual e fisicamente.

O artigo "A extensão universitária e a literatura: uma experiência comprometida com a legitimidade da produção artística afro-brasileira" busca apresentar o propósito e o desenvolvimento de um curso de extensão promovido em 2018, pela UEMG Campanha. O referido curso, intitulado "Literatura afro-brasileira: a inscrição do sujeito negro pela arte", como observa a autora, teve como intuito propiciar espaços de aprendizagens que valorizassem o conhecimento sobre a produção literária afro-brasileira. Assim, ao tratar da produção artística afro-brasileira pelo viés literário, o artigo abordará, em um primeiro momento, uma reflexão sucinta sobre a dificuldade de se legitimar a escrita afro-brasileira nos espaços formais, como o escolar e o acadêmico. Em um segundo momento, serão apresentados alguns autores afro-brasileiros, bem como a metodologia utilizada e os resultados observados ao longo de cada um dos cinco encontros abrangidos no curso de extensão. Encerrando o texto, mas não o tema, serão apontados, nas considerações finais, de modo geral, os resultados obtidos durante o curso, que contou com um público advindo de diferentes segmentos sociais que compõem a sociedade campanhense.

A unidade II intitula-se "Multiculturalismo, pluralidade cultural e Pedagogia da diferença" e se inicia com o texto sobre a institucionalização do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros em Campanha. O texto "Aportes teóricos fundantes do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) de Campanha/MG" defende que a iniciativa de se criar um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, numa expressiva cidade remanescente do período colonial, pode ser uma saída proveitosa para neutralizar o discurso eurocêntrico tão em voga ainda hoje na academia e nas escolas. Busca situar o projeto de elaboração do NEAB no interior das recentes discussões sobre as identidades culturais negras, marcadamente contingenciais, e a marcação da diferença delas correlata. Discute, igualmente, a singularidade étnico-racial brasileira e o problema do estigma da cor que move o racismo, delineando o significado histórico do reconhecimento a partir das ações afirmativas. Procura enumerar alternativas teórico-metodológicas capazes de suplantar as dificuldades de se conceber a cultura de forma essencializada, com ênfase

para a cartografia etnográfica da diáspora, de modo a se criar mecanismos para transformar a história da África numa história publicizada.

O capítulo "Provas do Enade História Licenciatura: novo olhar para a formação de professores em História da África, História e Cultura Indígena" avança na discussão de um ensino multicultural. Discute a avaliação externa do ensino superior, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que avalia as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes (Enade). Relembra que, desde a sua criação, o Enade tem sofrido modificações de um ciclo para o outro, buscando adequar-se às demandas de cada área de formação. Por meio das diretrizes, relatórios síntese da área e das provas realizadas nos anos de 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017, foram analisados os componentes específicos de História, o tratamento dado à formação de professores e aos conteúdos "Metodologia/Práticas do Ensino de História" e "História da África, História e Cultura Indígena", bem como os resultados obtidos nas respectivas provas, exceto na última.

O artigo "O ensino de História da África no Brasil como história pública e oral: resgate do patrimônio imaterial em comunidades remanescentes de quilombos" busca fazer uma reflexão teórico-metodológica sobre as possibilidades trazidas pela história digital para recuperar histórias de vida em comunidades negras rurais, num corte sincrônico do presente etnográfico. Avalia a contribuição de diversos estudos interdisciplinares que se ampararam na oralidade presente nestes espaços seculares, de modo a resgatar a identidade étnico-racial neles presente. Demonstra ser possível criar mecanismos para transformar a história da África no Brasil, a partir destes territórios étnicos, numa história compartilhada, no que se convencionou chamar história oral pública, por meio da tecnologia social da memória, com o intuito de dar maior visibilidade às comunidades negras de Minas Gerais.

Finalmente, o capítulo "Resistências ao Movimento Pentecostal em Campanha/MG por um periódico católico" propõe discutir textos publicados no jornal católico *Voz Diocesana*, em que são tecidas críticas ao pentecostalismo nas décadas de 1950 e 1960. Nesse momento, o movimento protestante se expandia na cidade com a criação da Assembleia de Deus em 1954. Analisando textos de autoria

clerical publicados no periódico e depoimentos de indivíduos ligados ao movimento protestante, foram detectados sinais de resistências e intolerâncias religiosas e políticas, vindas de diversos setores da sociedade.

Essa unidade procura discutir como a base multicultural está fortemente presente em nossa formação histórica, e que, em toda ela, as relações interétnicas e religiosas têm sido uma constante, permeadas pela violência e exclusão dos grupos indígenas, afrodescendentes e imigrantes. As consequências advindas da escravidão enraizaram-se nas práticas culturais, no plano das representações e no imaginário social, baseadas na negação do outro, na rejeição do diferente e na tentativa de anulação de sua subjetividade. Portanto, o ensino da história e cultura indígena e dos afrodescendentes, bem como da nossa ascendência africana, está atrelado a um passado que se recusa a passar. As migrações multinacionais têm propiciado uma itinerância considerável de pessoas no planeta, uma mistura de culturas, valores, modos de vida, costumes e tradições poucas vezes vista. Essa vida em diáspora faz com que o multiculturalismo seja um modo de dar inteligibilidade a todos estes processos da vida contemporânea. Um deles, que salta aos olhos, é a imposição de uma cultura sobre outra, permitindo-nos inferir que as sociedades liberais ocidentais "são extremamente culpadas, em parte devido ao seu passado colonial, em parte devido à marginalização de segmentos da sua população oriundos de outras culturas"[1]. Charles Taylor considera como resultado inevitável deste contato um reconhecimento inadequado do outro, quando não a ausência total de qualquer reconhecimento.

Na esfera da educação, em particular a brasileira, a teorização de Taylor serve para demonstrar que o não comparecimento de certas culturas no ensino é histórico. Quando se coloca a premente necessidade de mudanças curriculares, está pontuando algo central: a inserção de novos temas relacionados às culturas subjugadas, negras ou indígenas, não diz respeito meramente ao acréscimo de novos conteúdos culturais étnico-raciais destes povos, mas volta-se para estancar a reprodução de uma imagem depreciativa desses grupos excluídos.

Nota de fim

1 TAYLOR, Charles *et al*. **Multiculturalismo:** examinando a política de reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1994, p. 84.

UNIDADE I Espaços extraescolares, práticas pedagógicas e formação de professores

ESPAÇOS COMUNITÁRIOS de Campanha/MG e a implementação da Escola de Tempo Integral Integrada

Carla Maria Nogueira de Carvalho[1]
Taciane Sebastiana da Silva [2]
Paulo Ayres de Carvalho Neto [3]

1 CONTORNOS INICIAIS

Na atualidade, a Escola de Tempo Integral vem à tona e se constitui modelo e meta para a educação brasileira, cabendo aos gestores das políticas públicas implantá-la nas escolas de educação básica, pois o Plano Nacional de Educação, em sua Meta 6, assim o define: "Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica".

Aponta-se que a redução do número de filhos nas famílias brasileiras e, consequentemente, de crianças para a educação básica já se expressa no menor número de matrículas dentro desse segmento. Tais mudanças e o já previsto estrangulamento da base na pirâmide etária brasileira impulsionaram, nos últimos anos, a implantação da Escola de Tempo Integral.

No entanto, essa alteração no formato de escola vivenciado na educação básica não se relaciona com a estrutura física existente e com os recursos humanos estabilizados pelos concursos anteriormente realizados. Trata-se de um quadro estrutural imenso que deve ser redirecionado conforme as novas políticas e o novo cenário.

Para que este redirecionamento seja produtivo e com ganho de qualidade pessoal e institucional para gestores, docentes e alunos, considerando-se aqui, especificamente, o contexto da estrutura física, é necessário primeiramente compreender que a educação não é algo preso às paredes de uma sala de aula, tampouco algo cativo a regras impostas, seja por necessidade ou coerção social (DURKHEIM, 1997), mas sim um elemento necessário ao desenvolvimento cultural do indivíduo. O ato educativo é comum ao ser humano (FREIRE, 2000) e, por sê-lo, torna-se tão presente no cotidiano da vida de todos.

O presente trabalho nasceu do Programa Escola em Tempo Integral desenvolvido desde 2015 na na UEMG Unidade Campanha, a partir de cooperação entre o curso de Pedagogia, a Secretaria de Educação do Município de Campanha e a 41ª Superintendência de Varginha. É relevante apontar também que as investigações e ações desenvolvidas dentro do programa em questão têm viabilizado uma leitura mais profunda da realidade da Escola em Tempo Integral no município e região, bem como proposições de alternativas e formação continuada, como o curso de pós-graduação em Educação em Tempo Integral Integrada que será oferecido para vários municípios mineiros.

Infere-se, ainda, que o levantamento realizado no presente projeto cimenta as bases para outros trabalhos de pesquisa/extensão e ações afirmativas da UEMG Campanha dentro do seu perímetro de abrangência,[4] no entroncamento entre educação integral e políticas públicas. Afinal, cabe à universidade, em seus projetos pedagógicos e no projeto institucional, elencar metas e ações para cumprir a responsabilidade de ser agente de transformação em si própria e em seus programas de formação.

No âmbito dessas metas, a pesquisa, que renova o conhecimento e permite acompanhar os tempos, e a extensão, que promove a aplicação do conhecimento novo, devem estar presentes em seus cursos,

principalmente nas licenciaturas e nos programas de formação de docentes. Assim, docentes e acadêmicos, eternos aprendentes, constroem novos paradigmas na própria práxis.

Nesse cenário, o presente trabalho teve como objetivos averiguar os espaços públicos existentes no município de Campanha adequados para o desenvolvimento de atividades educativas; relacionar os espaços encontrados a atividades educativas significativas; instrumentalizar vivências educacionais plurais às múltiplas necessidades do educando e viabilizar o cumprimento da Meta 6 do PNE com qualidade e otimizando recursos.

Para esse fim, a investigação foi desenvolvida dentro das abordagens quantitativa e qualitativa, através de observação, com característica classificatória. Os espaços selecionados foram registrados e analisados, considerando-se as práticas educativas ali pertinentes, construindo-se um banco de dados.

2 NOSSO ENTORNO

Aponta-se que, diante da necessidade de cumprir-se a Meta 06 do PNE, ou seja, oferecer educação em tempo integral, atendendo pelo menos 25% dos alunos da educação básica, bem como dos enormes desafios de adequação organizacional, estrutural e de financiamento a que estão sujeitos os municípios brasileiros, as políticas públicas e as escolas têm priorizado projetos específicos sem uma articulação adequada entre as atividades, os espaços e a filosofia da educação integral, o que impede de terem suas identidades categorizadas como de Escola de Tempo Integral.

Com uma formação cidadã que se faz na prática social, com recursos escassos e em uma estrutura física minimizada na perspectiva da educação integral, tem a escola, no cenário que ora se descortina, a oportunidade de integrar-se a uma grande estrutura social da comunidade em que está inserida, recriando os recursos e espaços a partir das potencialidades latentes neste mesmo local. Conforme Sá (2013, p. 3):

> Para que a escola pública possa promover uma formação integral do homem ela deverá se unir as demais instituições sociais e, juntas buscar as necessidades e expectativas do indivíduo, agindo para que os sonhos dos aprendizes se tornem realidade. É importante também que esses sonhos sejam encaminhados para o campo da coletividade, fazendo-se entender que o sonho sonhado por todos torna-se forte, realizável.

Nesse sentido, pergunta-se: há espaços comunitários no município de Campanha onde as Escolas de Tempo Integral poderiam desenvolver suas atividades? Quantos e quais espaços seriam adequados e estariam disponíveis?

A investigação de ambientes comunitários no município de Campanha faz-se urgente para a vivência de práticas educativas adequadas ao tempo integral, enquanto considera a comunidade como um grande e rico espaço educativo, sem abdicar da qualidade da educação e da otimização dos recursos, ao passo que a escola não atende às demandas do tempo integral de maneira adequada. Neste sentido, o PNE traçou metas a serem integradas aos objetivos educacionais nos âmbitos municipal, estadual e federal. Os desafios estão lançados e cabe à sociedade e ao Estado, nos segmentos de formação docente e de educação continuada, se apresentarem como agentes ativos do desenvolvimento e do alcance das metas já instituídas.

3 ESCOLA INTEGRAL INTEGRADA

A premissa do integral aponta para aquilo que é completo, inteiro, total. Nesse sentido, toda educação é e/ou deveria ser integral, direcionando para a ideia de que ela não pode ser resumida ao trabalho realizado especificamente nos "bancos escolares", buscando-se necessariamente a ampliação de tempos, espaços, sujeitos e situações de educação.

Assim, os percursos educacionais precisam ir além da sala de aula, em direção à rua, às praças, aos ateliês, aos museus, aos teatros, ao campo de futebol etc., a fim de tornar concreto o que é abstrato, a fim de tornar prático o que é excessivamente teórico... A fim de, *in loco*, tornar acessível o que é distante.

Conforme Liblik e Branco (2009):

> A educação integral de hoje para ser real precisa desenvolver-se em territórios mais amplos e em múltiplos espaços e lugares: na escola e também nas praças, nas ruas, nas bibliotecas, nos museus e nos teatros; mais além: na horta, na construção e no galinheiro da vizinhança. De tal forma que locais com potencial educativo até hoje ignorados pela escola possam ser utilizados pelo grupo de aprendizes para suas explorações e descobertas, porque se esses locais e equipamentos fazem parte da vida social desses grupos, estão plenos de significados e valores para serem apreendidos (LIBLIK; BRANCO, 2009, p. 391).

Enquanto se expandem os espaços de ação no processo pedagógico, existe uma potencialização na própria capacidade de agir neste sentido, ao passo que se oferece nova perspectiva aos sujeitos envolvidos nos processos, sejam eles educandos ou educadores, pois se trata do acesso a novos mundos e novas formas de aprender, que utilizam outras metodologias, outros diálogos.

No entanto, a investigação e, consequentemente, expansão desses espaços não resolvem a problemática em questão e não tornam, de imediato, o processo eficiente. Faz-se necessária uma constante comunicação entre a escola e as instituições, agora envolvidas, para a realização de planejamentos e uso da intencionalidade pedagógica de forma positiva.

Educação e resultados imediatos não se coadunam. Foram presenciadas, nos últimos anos, diversas ações e mudanças de caráter imediato, pelas quais se almejavam melhorias estruturais e transformações isoladas no nível superior de ensino, enquanto não se pensava e nem se preocupava com a educação básica.

Assim, optou-se por focar na Escola de Tempo Integral Integrada implantada na base e com perspectivas de um resultado que incidirá, paulatinamente, no processo de formação educativa e cidadã dos estudantes e de toda a sociedade, acompanhando a maturidade educacional na perspectiva do aluno, do professor, da comunidade.

4 ESPAÇOS COMUNITÁRIOS CAMPANHENSES

Encontraram-se, através da pesquisa de campo, os seguintes espaços comunitários no município de Campanha, a saber:

4.1 Espaços fechados

TABELA 1 – Espaços comunitários fechados no município de Campanha.
Fonte: pesquisa realizada em 2017 – Escola de Tempo Integral Integrada aos espaços do município.

Instituição	Trabalho realizado	Infraestrutura do local
APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais. Rua Celso Vilhena Mendes, 19 – Xororó	Oferta de ensino voltado para a educação especial, do 1º ao 5º ano do fundamental II, e EJAS iniciais e finais. Atendendo crianças, jovens e adultos com necessidades especiais no município de Campanha. Atende, atualmente, 64 alunos. O espaço é utilizado para aulas de segunda a sexta das 12h30min às 16h50min, tendo disponibilidade para uso durante a semana das 7h00min às 11h30min.	1 sala de Centro de Convivência (destinada aos alunos das EJAS finais) 1 pátio grande, com boa manutenção 2 banheiros para alunos Cantina Cozinha 8 salas de aula com ventiladores e grades nas janelas 1 bebedouro 1 sala de jogos 1 parquinho pequeno

Instituição	Trabalho realizado	Infraestrutura do local
Biblioteca Municipal Cônego Vitor. Rua Leonel Rezende, 14 (endereço temporário) – Centro	Conservação e oferta de acervo para empréstimos, além de disponibilizar espaço para leitura, pesquisa e realização de trabalhos escolares. Trabalha também com doação de livros. Conta com um amplo acervo e com divisões bem feitas em várias áreas do conhecimento. Horário de funcionamento : 8h00min – 18h00min de segunda a sexta. Aberta a todas as idades. Material adequado para todas as idades, contendo também material em Braille.	2 pisos; 1 lance de escadas (3 degraus) – seção infantil pequena Disposição dos móveis dificulta a circulação 2 banheiros (o prédio atual não contém equipamento de acessibilidade) Local com boa iluminação 2 ventiladores 1 bebedouro Boa manutenção e limpeza periódica Equipe: 1 bibliotecário, 3 auxiliares de biblioteca e 1 auxiliar de limpeza
CEMEPRO – Centro Municipal de Educação Profissional. Rua Celso Vilhena Mendes, 30 – Xororó	Foi criado com o objetivo de capacitar a população para a inserção de mão de obra mais qualificada no mercado de trabalho, principalmente atendendo a demanda do município de Campanha. Os cursos ofertados são: crochê, bordado, pintura em tecido, corte & costura, tecelagem, culinária, pintura em tela e informática básica, podendo atender até 100 alunos. Os cursos são de rápida duração, com uma média de 3 meses para formação, podendo atender 400 pessoas por ano. Prioriza a capacitação de pessoas em situação de vulnerabilidade social, mas os cursos são ofertados para todos, mediante inscrição prévia na própria unidade. Atendimento às pessoas de todas as idades; pessoas em situação de vulnerabilidade social e pessoas com interesse em aprender ou se capacitar.	6 salas grandes (1 escritório), bem iluminadas 3 banheiros 1 cozinha Situado em um prédio com aproximadamente 10 anos de uso, e requer algumas manutenções devido a depreciação sofrida com o tempo Equipe: costureira Instrutora de artes manuais Instrutora de tecelagem Instrutora de culinária Instrutora de pintura em tela Secretária Coordenador – instrutor de informática Auxiliar de serviços gerais Auxiliar – *office boy*

Instituição	Trabalho realizado	Infraestrutura do local
CRAS – Centro de Referência e Assistência Social. Avenida Ministro Alfredo Valadão, 44 – Centro	Serviço assistencial, com atendimento às pessoas em situação de vulnerabilidade social. Disponibilidade para uso nos seguintes dias e horários: Segunda: 9h00min às 11h30min Terça: 7h00min às 11h:30min Quarta: 9h00min às 11h30min/13h às 15h Quinta: 7h00min às 11h:30min Sexta: 7h00min às 11h:30min	Possui um espaço ao fundo que, a priori, é propício para a realização de oficinas e atividades. 1 salão grande com espelho que cobre uma parede (janelas grandes e porta de vidro, dando boa iluminação ao local) 1 cozinha 3 banheiros 1 parquinho (brinquedos de madeira expostos ao sol) Área gramada e área com areia
Lar Vicentino Sto. Antônio. Rua Alexandre Stockler, 403 – Chapada	Auxílio e apoio aos idosos em situação de vulnerabilidade. São ofertados alojamentos, refeição e acompanhamento médico aos idosos que residem no asilo. São atendidos de 40 a 48 idosos. Aberto para visitas: segunda a sexta – 13h às 16h; sábado e domingo – 9h:30min às 10h:30min/ 14h:30min às 16h:30min. Visitas com grande número de pessoas precisam ser marcadas com antecedência.	26 alojamentos Enfermaria – ambulatório, consultório, cozinha e 7 quartos. 1 capela Pracinha com 3 bancos e bem arborizada, possibilitando boa sombra 1 horta em processo de construção para cultivo pelos idosos 1 jogo de escadas com 3 degraus 1 refeitório 1 cozinha 1 escritório/recepção 1 sala de fisioterapia 1 sala de expurgo

Instituição	Trabalho realizado	Infraestrutura do local
Museu Regional do Sul de Minas. Avenida Ministro Alfredo Valadão, 158 – Centro (prédio provisório)	Conservação e exposição de peças e elementos que datam entre os séculos XVII e XIX, compondo a história de Campanha e da região do sul de Minas. Aberto a todo público. Terça a sábado: 9h00min às 11h00min/ 13h00min às 17h00min. Domingos e feriados: 9h00min às 12h00min.	7 salas de exposição 2 banheiros Cômodos médios e com peças e móveis espalhados, o que dificulta a movimentação de grande número de pessoas Local sem acessibilidade na entrada Boa iluminação Boa manutenção
Museu Vital Brasil. Rua Vital Brasil, 45 – Centro	Conservação e exposição de elementos que compõem a história de Vital Brasil, campanhense e cientista que descobriu o soro antiofídico e possibilitou grandes avanços no tratamento de picadas de animais peçonhentos; exposição de animais que fizeram parte da pesquisa de Vital Brasil; exposição de alguns objetos pessoais de Vital Brasil e sua família. O Museu é alojado onde, no passado, foi a casa de Vital Brasil. Aberto a todo público – recebe cerca de 100 visitas mensais. Terça a sábado: 9h00mn às 12h00mn/ 13h00min às 17h00min. Domingo: 9h00min às 12h00min.	7 salas 2 banheiros Estantes e objetos de vidros dispostos pelas salas, o que torna a circulação cautelosa Salas pequenas e medianas Área exterior pequena 2 lances de escadas na entrada (5 degraus cada). Sem acessibilidade para pessoas com deficiência física Boa iluminação Boa manutenção

Instituição	Trabalho realizado	Infraestrutura do local
Quadra Canário. Rua Celso Vilhena Mendes – Xororó	Futebol, vôlei, basquete e demais esportes de quadra, além de recreações de vários tipos. O espaço é regularmente utilizado por grupos de jovens para treinamento de futsal e vôlei, como também por algumas escolas do bairro para atividades recreativas com as crianças.	Quadra coberta Arquibancada lateral 2 banheiros; 1 banheiro com acessibilidade Área exterior asfaltada
Espaço Cidadão. Rua Tristão de Alvarenga – Canadá	Espaço público, mantido pela prefeitura municipal, com gestão pela Secretaria de Cultura. O Espaço é semiutilizado, com atividades do grupo de capoeira da cidade, além de ter a quadra utilizada por moradores locais.	Espaço coberto, com 80 m² Cozinha; copa 2 banheiros 1 academia de ginástica 1 quadra descoberta 1 área gramada pequena

4.2 Espaços ao ar livre

TABELA 2 – Espaços comunitários ao ar livre no município de Campanha.
Fonte: pesquisa realizada em 2017 – Escola de Tempo Integral Integrada aos espaços do município.

Local	Área do local	Descrição
Pista de skate	576,56 m²	Área toda aberta e feita em concreto com diversos obstáculos para a prática do esporte em questão. Cercada por pequena área verde com uma academia ao ar livre e margeada pela Rodovia Vital Brasil – BR 267. Local utilizado por skatistas locais e alguns visitantes.

Local	Área do local	Descrição
Quadra aberta do bairro Santa Tereza	428,64 m²	Quadra descoberta cercada por gradeados trançados. A quadra faz divisão com uma pracinha que tem pequenas áreas gramadas, além de ficar no limite da calçada, sendo assim, uma esquina. Local utilizado por jovens locais para prática de esportes.
Praça Jefferson de Oliveira	1,439.02 m²	Praça bastante arborizada, com bancos, 2 monumentos históricos e 5 jogos de escada (1 pequeno, 3 médios e 1 grande).
Academia ao ar livre da Praça São Sebastião	207,65 m²	Área com alguns bancos e pouco arborizada. Contém aparelhos de ginástica. Cercada por duas vias com médio tráfego de carros.
Praça Dom Ferrão	9,402,74 m²	Praça grande com muitos bancos e ótima área para atividades em geral. Bastante arborizada. Contém 2 coretos pequenos e boa limpeza.
Quadra aberta do Espaço Cidadão – bairro Canadá	369,52 m²	Quadra descoberta com gradeados em volta. Pertence ao Espaço Cidadão (espaço também pesquisado).
Represa do Chicão – Barragem	–	A Represa do Chicão, mais conhecida como o Lago da Barragem, faz parte do manancial de abastecimento hidrelétrico do município de Campanha, sendo a manutenção do local de responsabilidade da CEMIG e COPASA, além da prefeitura. O lago é cercado por natureza exuberante e belas serras, que oferecem uma fauna e flora apreciável.
Reserva Biológica Engenho Velho	–	Na Reserva do Engenho Velho, encontram-se 3 nascentes que abasteciam a cidade. A região é classificada como campos de altitude e florestas. A reserva compõe-se, principalmente, de jacarandá, peroba, cedro, jequitibá, óleo, aroeira, candeia e guatambu. A fauna é composta por cobras (cascavel e coral), lobo, onça, raposa, preguiça, veado, gambá, pássaros diversos e outros animais. A reserva oferece grande possibilidade de caminhadas ecológicas e atividades de natureza similar, bem como pesquisas diversas.

5 PENSANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Aclara-se que os espaços acima apontados foram considerados como educativos ou com potencial educativo porque possuem uma rica carga social e de saberes, fazendo-se propícios para a realização de estratégias pedagógicas na sua utilização.

Nessa direção, analisaram-se as principais características de cada espaço de forma a se criar, em comunhão com as escolas do município e com os responsáveis e usuários dos ambientes em questão, atividades que possibilitem e contribuam para o desenvolvimento integral dos alunos envolvidos, considerando-se os aspectos históricos, sociais, afetivos e cognitivos do sujeito e como os espaços podem intermediar e contribuir com essas atividades na direção desses aspectos.

Isso porque compreende-se que o conhecimento e o saber não se dão de forma fragmentada e fechada em quatro paredes. Conforme Gadotti: "o que se propõe à educação integral é a integralidade, isto é, um princípio pedagógico onde o ensino da língua portuguesa e da matemática não está separado da educação emocional e da formação para a cidadania. Na educação integral, a aprendizagem é vista sob uma perspectiva holística (GADOTTI, 2013, p. 41-42).

Sendo assim, o que se propôs foi a construção e a realização de práticas capazes de estabelecer uma relação mais estreita entre escola e comunidade, chegando, então, a uma aprendizagem de fato significativa.

Assim, infere-se que, a partir dos locais levantados, é possível pensar práticas pedagógicas significativas, condizentes com eles, de forma a ressignificar a leitura do espaço público e a maximizar as possibilidades de aprendizagem. Viabiliza-se, desta forma, a interlocução de saberes, reflexão, pesquisa, interdisciplinaridade, vivências de multiculturalismo e socialização, nos legitimados ambientes escolar, e não escolar a favor da concretização da educação de qualidade tão proclamada e desejada. Afinal, o conhecimento e o espaço se revestem de significância quando são construídos e aplicados para o bem social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de um trabalho desenvolvido em parceria, aponta-se que a utilização dos espaços públicos do município a favor da educação escolar, acima apontados, pode não só viabilizar a realização da Escola de Tempo Integral, mas também abrir caminho para a consolidação da educação integral.

Nesse sentido, concluiu-se que os presentes ambientes podem ser utilizados em uma ação pedagógica intencional, contribuindo para a viabilização da Escola de Tempo Integral, expandindo as possibilidades de aprendizagem através de uma interlocução entre espaços e saberes escolares e não escolares, ao passo que busca-se uma educação de qualidade e legitima-se esses novos saberes, aplicando-os para o bem social. Nessa aplicação, os espaços são capazes de funcionar como agente provocador da transformação e emancipação humana.

Referências

ALVES, Joana DÁrc Moreira. Escola de Tempo Integral. Uma reflexão sobre suas contribuições e seus desafios, considerando a diversidade e a inclusão. **Revista eletrônica do Curso de Pedagogia**, Campus Jataí – UFG, v. 2, n. 11, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.**

BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. **A Reprodução – Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. O mercado de bens simbólicos. *In:* MICELI, Sergio (Org.). **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DURKHEIM, Emílie. **As regras do método sociológico**. São Paulo, Ed. Martin Claret, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**. Instituto Paulo Freire. São Paulo, 2013.

LIBLIK, Ana Maria Petraitis; BRANCO, Verônica. Projeto de Intervenção Pedagógica. *In:* LIBLIK, Ana Maria Petraitis. **Educação Integral e Integrada:** no contexto da educação à distância. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2009.

Literatura recomendada

DEFAVERI, Regina Carvalho Calvo. **A escola de tempo integral no estado de São Paulo:** um estudo de caso a partir do olhar dos profissionais das oficinas curriculares. Dissertação de Mestrado. PUC-Campinas, 2013. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repdcp_m505/ComEspEdu_integral_2013/Bibliografia. Acesso em: 08 mar. 2017.

FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. *In:* Microfísica do poder. Rio de Janeiro. Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 6ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado – quando dois conceitos se articulam em um programa. *In:* MOLL, Jacqueline *et al*. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOTA, Silvia Maria Carvalho. **Escola de Tempo Integral:** da concepção a prática. VI Seminário da REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente. UERJ, Rio de Janeiro. 2006.

Nota de fim

1 Doutora em Humanidades e Artes – com Menção em Ciências da Educação (2016) pela Universidade Nacional de Rosário (UNR). É professora efetiva na Faculdade de Educação (FAE) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), na Área de Políticas Públicas para a Educação, no Departamento de Administração Educacional (DAE). Graduada em Pedagogia (1989) e Estudos Sociais (1992), especialista em Metodologia do Ensino, mestre em Educação – Área Educação e Sociedade (2003) pela Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR).

2 Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Campanha).

3 Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Campanha).

4 De Nepomuceno a Extrema, margeando a BR-381 e adentrando aos municípios no sentido da BR-381 para a Serra da Mantiqueira.

O ACERVO DA CÚRIA e as possibilidades de pesquisa nos periódicos *Voz Diocesana* em Campanha/MG: um estudo de caso sobre o ano de 1967

Josiane de Paula Nunes[1]
Andressa Rodrigues Carvalho[2]

1 *VOZ DIOCESANA*: DO INÍCIO AOS FINS

Este capítulo se insere em uma proposta teórico-metodológica da História do Tempo Presente, na qual importantes reflexões epistemológicas contribuíram para um alargamento do uso de fontes para a pesquisa historiográfica sobre as representações políticas presentes em periódicos regionais sobre a história política do Brasil. As representações políticas verbais e visuais em periódicos, os jornais como fonte e objeto de pesquisa e todas as leituras que essas fontes trouxeram para uma maior compreensão dos governos, principalmente durante do regime militar, elucidam vários elementos sobre o papel da imprensa no século XX, nas oposições e acomodações, e na ambiguidade de grupos na defesa de seus interesses.[3]

Partindo da utilização de periódicos e seus editoriais como importantes fontes e objetos para o entendimento da história e dos agentes políticos e sociais no Brasil, buscaremos analisar as possibilidades de pesquisa no periódico católico *Voz Diocesana*, em Campanha, Minas Gerais. Sendo um jornal publicado pela Cúria da diocese durante significativos períodos da história política do Brasil e do contexto internacional de Guerra Fria e polarização ideológica, apontaremos como um jornal publicado pela Igreja, importante agente histórico e político, atuava na comunidade a partir de suas publicações.

Os periódicos diocesanos, no geral, eram propostos pelas dioceses para anunciar e tornar público o dia a dia da paróquia e da vida religiosa da população, celebrações, apresentações da comunidade cristã, batizados, terços etc. Com intensa circulação entre as pastorais, o jornal *Voz Diocesana*, por exemplo, atingia importantes municípios do sul de Minas Gerais. A diocese de Campanha contemplava um total de setenta paróquias, uma Região Pastoral e uma Reitoria Episcopal, formadas por quarenta e nove municípios, e foi criada em 1907, quando se desmembrou de Pouso Alegre.

Dessa forma, como importante elemento para a integração da vida religiosa comunitária, o periódico da diocese era o principal jornal circulante entre as famílias cristãs da região, que, à época, eram maioria, devido à forte influência católica, presente até os dias atuais.

A opinião veiculada circulava em vários grupos sociais com mais intensidade, construía e, muitas vezes, delimitava o entendimento sobre a vida comunitária, e, também, consolidava opiniões e posicionamentos sobre a situação política do Brasil. Embora o periódico não declarasse suas abordagens inseridas no debate político, artigos de opinião estavam presentes em vários editoriais na década de 1960, consolidando representações e discursos sobre a legitimidade democrática e o direcionamento da política econômica do Estado. Enfim, compunham um conjunto de fatores identificados como características gerais da política interna e externa, mas que, veiculados pelos órgãos da imprensa regional católica, seriam mais abrangentes social e politicamente, nesse caso, até os limites da diocese.

Na pesquisa realizada, foi possível identificar vários posicionamentos pontuais e persistentes sobre como deveriam ser os comportamentos da comunidade diante da situação política e das *modernizações* decorrentes dos anos cinquenta, com intensa função normativa.

Fica evidente que, na década de 1960, as preocupações tornaram-se mais intensas, principalmente após o golpe militar, mas, antes disso, as questões sobre o governo soviético já ocupavam importantes espaços nos editoriais do jornal. Entre as questões, pontuava-se a política socialista e as ações dos governos soviéticos. Ainda não aprofundamos nas análises sobre tais artigos, mas nos chama a atenção que eles sempre estavam inseridos na mesma diagramação do opinativo "Ser um bom cristão".

Nas décadas de 1960 e 1970, os estados autoritários e os golpes civis-militares marcaram a realidade política em alguns países da América do Sul. Nesse período, o Brasil também passou pelo recrudescimento de sua máquina estatal. Em 1964, o forte discurso anticomunista e as estreitas relações entre alguns grupos da sociedade civil com os militares fortaleceram a defesa da intervenção militar na política nacional, como salvaguarda da segurança nacional.

Em março de 1964, a Marcha da Família com Deus pela Liberdade marcou a presença e o apoio de grupos, como a Igreja, jornais da grande imprensa e setores liberais, à intervenção militar imediata e à denúncia da ameaça comunista no Brasil. O apoio irrestrito à intervenção não obteve sequência à medida que o regime se instaurava.

Nos anos de 1960, com a declaração do Concílio do Vaticano II e a II Conferência Geral do Episcopado latino-americano, os católicos tomam uma nova consciência, se engajam na política e atuam na educação e na mobilização da sociedade pobre. O novo posicionamento gerou, a partir de então, o crescente conflito entre religiosos e militares. A Igreja Católica desencadeia uma série de críticas ao governo ditatorial, que responde com forte repressão, ocasião em que vários padres e sacerdotes atuavam na mobilização e conscientização da sociedade.[4]

Dessa forma, com uma problemática regional, o jornal *Voz Diocesana* não se excluiu dentro desse processo. Abordava as questões em torno do golpe civil-militar e as posteriores ações dos governos com a consolidação do regime, seus decretos, leis, normas, a nova Constituição e as relações estabelecidas com a comunidade católica. Para o jornal em análise, cabe salientar que o município sempre foi marcado pela presença das relações que envolviam a elite rural e a classe média urbana do munícipio com a Igreja. Além disso, muitos dos seus habitantes sempre estiveram envolvidos com a política e a produção cultural brasileira desde a elevação de Campanha como vila, em 1798. Dessa forma, eram principalmente por esses atores que as edições do periódico eram lidas.

Realizado um levantamento inicial, foi possível perceber que artigos opinativos sobre a política interna estavam presentes em vários momentos do jornal *Voz Diocesana*, como nas abordagens sobre o subdesenvolvimento e as questões econômicas. Um artigo de 1971, por exemplo, aborda a diferença entre um país que confunde "oposição" e "subversão". Fazendo fortes referências às perseguições internas no Brasil, o opinativo chama a atenção da comunidade cristã para a solidariedade com o outro e para as diferenciações entre tais termos.[5]

A normatização social e política aparece em vários artigos que precisam ser analisados mais detidamente. Dessa forma, destacamos a importância dos levantamentos dos periódicos regionais para a história recente da política do Brasil. Além disso, a relevância do jornal, como fonte para a pesquisa historiográfica na História do Tempo Presente, torna evidente para a comunidade acadêmica que arquivos mais recentes são de grande valor para a compreensão da história política através de um viés da história regional, partindo da análise de como eram elaborados os discursos que contribuíam para a consolidação de valores e representações políticas.

Torna-se relevante perceber as representações políticas como o espaço do político, ou seja, um quadro geral de ações e discursos de uma sociedade ou grupo dotado de sentido e, muitas vezes, um espaço de elaboração de regras e conflitos, que envolvem a imprensa, o Estado e outros atores com a política. Nessa perspectiva, o campo e o trabalho com o político envolvem a modalidade de existência de vida

comum; a ação coletiva; o poder da lei e do Estado; processos conflituosos e "vacilantes" entre grupos da sociedade e o Estado (ROSAVALLON, 2005). Dessa forma, analisar as representações constitui matéria estruturante da experiência social. Nesse caso, a partir do jornal *Voz Diocesana*, estruturaram-se as normas e os conceitos que envolviam a manutenção de uma "boa sociedade", como um grupo cristão coeso e envolvido com os parâmetros e orientações da Igreja, abrindo um amplo e plural campo para a pesquisa acadêmica sobre a História do Tempo Presente no Brasil.

2 FILMES E NORMATIZAÇÕES: O ANO DE 1967

Com uma observação mais detida para o ano de 1967, abordando o cinema e suas peculiaridades na vida cotidiana e religiosa dos leitores da *Voz Diocesana*, analisaremos a coluna do periódico relacionada ao cinema, os filmes exibidos, os artigos relacionados, as representações vinculadas e o uso da cotação moral como recurso para a tentativa de censura moral do jornal em relação aos filmes por ela condenados.

Valim (2012, p. 288) comenta sobre como os filmes transmitem um conteúdo ideológico, intencional ou não e, em geral, da ideologia dominante: "esta exerce todo o seu peso sobre aqueles que realizam e consomem os filmes". As películas representam a vida cotidiana, os valores de grupos sociais e as atitudes tomadas, situando-se a forma escolhida pelo cineasta. Não se deve esquecer que o cinema é um possível instrumento de legitimação de uma determinada cultura e sociedade.

Deve-se analisar a situação do Brasil em relação à indústria cinematográfica na década de 1960, para se deter ao ano de 1967. Como cita Ridenti (2014, p. 69-85), os anos iniciais da década de 1960 colocaram sob estrelato o movimento chamado Cinema Novo. Esse movimento cinematográfico, influenciado pelo neorrealismo italiano e pela Nouvelle Vague francesa, se iniciou no Rio de Janeiro e se disseminou pelo Brasil, com conteúdo político e ênfase na igualdade social. Seus principais idealizadores foram Glauber Rocha, diretor de *Deus e o Diabo na Terra do Sol* em 1964, Nelson Pereira dos Santos, diretor e roteirista de *Vidas Secas* em 1963, Leon Hirszman, diretor de *Eles não Usam Black-tie* em 1981 etc.

O jornal *Voz Diocesana* teve sua primeira edição publicada no dia 26 de outubro de 1947, trazendo, em sua apresentação, além das dificuldades de se editar um pequeno jornal, uma preocupação em aproximar o clero da Cúria Diocesana[6] e conservar suas relações com a sede do Bispado. Além disso, ele buscava "instruir, esclarecer, advertir onde necessário e fortalecer na prática do bem a quantos tiverem sede de justiça" (ENGELKE,1947, p. 1)[7]. O periódico tratava de várias temáticas, tais como comunismo, reforma agrária, feminismo etc. A visão exposta no jornal era de responsabilidade da Diocese de Campanha. Nos exemplares, percebe-se a forte influência que a Igreja Católica tentava exercer em seus fiéis, destacando o que era ou não relevante em suas vidas.

> PIO XI, em 1936, apontou os perigos para a família e para a sociedade de um cinema imoral e pediu aos bispos do mundo inteiro que fundassem Centros Nacionais de classificação moral dos filmes, com mandato da Herarquia (sic) Eclesiástica do país. Em 1957 PIO XII, reiterou o pedido de seu antecessor e insistiu na obrigação dos católicos seguirem esta orientação (LOGGER, 1961, p. 2).

O jornal trazia diversas reportagens sobre o cinema e sua influência na sociedade, destacando opiniões de padres e monsenhores tanto do Brasil como provenientes de outros países. Por exemplo, em uma das reportagens o título era "Contra filmes imorais", na qual um arcebispo auxiliar da Filadélfia e presidente do comitê de Bispos Católicos para o cinema, rádio e televisão, formulava acusações a Hollywood. No opinativo, o arcebispo declarava que "algumas de suas obras poderiam conduzir os jovens ao pecado com suas cenas, ao passo que estes ainda não conseguiriam resistir às influências danosas destes como as pessoas adultas e vividas".[8] Outro opinativo, nessa mesma direção, é do L'Osservatore Romano, em Roma,[9] que atacou duramente a produção cinematográfica italiana de 1963, que tratava de filmes mitológicos e pseudo-bíblicos, cuja característica predominante é o gosto pelo macabro e obsceno. Percebe-se, com isso, que a preocupação do jornal com os perigos que essas obras audiovisuais poderiam incutir nos leitores era grande.

A *Voz Diocesana*, em sua primeira edição, ressalta ainda o uso do cinema na educação e cultura da população e suas implicações sobre a moral, em que expressa pode ser prejudicial para os membros

da Igreja, podendo levá-los a outros caminhos que o Clero não quer que percorram. Assim, podemos perceber como a Igreja Católica, com as normatizações impostas pelas representações presentes no periódico (cujos opinativos trazem diversos padres falando sobre os efeitos dos filmes e quem deveria vê-los), traz, desse modo, a censura católica através do discurso moralizante. Como podemos ver no opinativo:

> O cinema pode ser um poderoso fator para a educação e cultura do povo. É um livro de imagens, acessível mesmo aos que não sabem ler. Mas pode ser, por essa mesma razão, um terrível fator de desagregação moral e espiritual, como o é o mau livro. Não assista, nem permita que os seus assistam, os filmes que não forem aconselhados pela censura católica (VOZ DIOCESANA, 1947, p. 5).

Observa-se, portanto, que o jornal usa muita cautela ao tratar sobre o tema, conferindo vários atributos de forma a classificar os filmes como imorais ou não imorais no sentido de prejudicar a família, levando muitos ao pecado por desobedecerem a censura católica, por assistirem a filmes promíscuos com alto teor de violência ou que não têm nenhum sentido para serem assistidos, criticando até seus diretores e a baixa qualidade cinematográfica. Utiliza-se, inclusive, o Serviço de Informações Cinematográficas (SIC) para a produção de sinopses de cada filme que eram veiculadas no periódico.

Compreende-se, dessa forma, o papel do jornal *Voz Diocesana* na cidade de Campanha em relação ao cinema e as normatizações que se tentava impor. A Igreja conservava um medo dessas obras, como destaca Marc Ferro: "compreende-se por que as Igrejas ficam atentas, por que os padres de cada credo e os docentes em geral tenham exigências altivas e maníacas diante dessas imagens vivas que eles não apreenderam a analisar, controlar e recuperar em seu discurso" (FERRO, 1992, p. 86).

O jornal, no nível regional, seguia tal concepção e trazia diversas cotações morais sobre os filmes veiculados, partindo da pressuposição do diálogo comum que a população deveria seguir diante das diretrizes do catolicismo da moral cidadã. Estas, entretanto, não criavam novas obrigações morais, mas indicavam o que, segundo a Igreja, era "errado" em certas obras, que deviam ser evitadas pela

"Lei Natural"; além de não só proibir os maus filmes, como também recomendar os bons.[10] Tratava-se de um empenho de consciência pessoal e social, uma vez que certas películas enfraqueciam a moral e a delicadeza, segundo a Igreja.

> Pois, a arte cinematográfica, além de seu caráter catequizador, é dotada de uma força sugestionadora e hipnotizante singular, que atua como anestésico, prendendo as faculdades sensitivas humanas e penetrando o subconsciente do expectador, que é dominado completamente caso não haja uma reação consciente por parte do intelecto (GUIDO, 1966).[11]

Dessa forma, o jornal tentava esclarecer o porquê do uso das cotações morais. Segue, no quadro abaixo, a relação de 238 filmes analisados em 1967, em que as cotações morais são subdivididas por faixa etária:

TABELA 1 – Cotações morais dos filmes analisados por faixa etária.
Fonte: elaboração própria a partir de levantamentos no jornal *Voz Diocesana* em 1967.

Cotação moral	Quantidade	Percentual
Livres a todos	33	14%
10 anos	9	4%
Adolescentes	67	28%
Adultos	69	29%

Cotação moral	Quantidade	Percentual
Adultos com reservas	31	13%
Prejudicial	6	3%
Condenados	2	1%
Sem cotação	21	8%
Total	238	100%

A partir desses dados, dar-se-á o foco às seguintes nomenclaturas: adultos e adultos com reserva são a maioria (com 42% das cotações), prejudicial (3%) e condenados (1%). Essas cotações privilegiam filmes estrangeiros e os critérios para as avaliações são: teor sexual presente nas obras, valor artístico (medíocre, regular, banal), a presença/ausência de violência, a crueldade, detalhes fora dos padrões e condutas religiosas, entre outros.

Nos limitaremos aos filmes apresentados no Cine Municipal de Campanha em 1967. Serão analisados brevemente: *Toda Donzela tem um Pai que é uma Fera*, *O Padre e a Moça* e *Os Vencidos*.

Em se tratando do filme de produção nacional *Toda Donzela tem um Pai que é uma Fera*, de 1965, dirigido por Roberto Farias e contendo no elenco John Hebert, Vera Vianna, Reginaldo Farias, Rozana Tapajós etc., a Igreja faz uma apreciação do nível de comédia apresentado: "os recursos cinematográficos mal usados pela direção e o uso exacerbado das caricaturas dos personagens que chega a ser grosseiro,

colocando em relevo que é uma película para quem tem gostos fáceis".[12] O filme é considerado uma das primeiras pornochanchadas ou uma pré-pornochanchada, e sua cotação moral é para adultos.

A produção nacional de 1966, inspirada num poema de Carlos Drummond de Andrade, dirigida por Joaquim Pedro de Andrade e contendo no elenco Paulo José, Helena Inês, Mário Lobo, Fauzi Arap etc., *O Padre e a Moça*, é classificada como um drama social pela Igreja. Traz, no enredo, um padre que chega em uma pequena cidade que vive do passado e encontra a enteada do único homem de posses que vive por lá e se apaixona por ela. A apreciação artística da Igreja ressalta os pontos fortes do filme, que são:

> o ambiente autêntico e a atmosfera realista; e os pontos fracos são um sacerdote não convencional que se apaixona pela moça e foge de certa forma do caráter sacerdotal e a ausência de aprofundamento psicológico dos personagens. Sua cotação moral é para adultos, com reserva.[13]

O filme brasileiro *Os Vencidos*, de 1965, dirigido por Glauro Couto e interpretado por Jorge Dória, AnnikMalvil, Eliézer Gomes, Breno Mello entre outros, traz, na sua apreciação artística, uma péssima mostra do cinema brasileiro, que "passa uma mensagem pretendida do contexto social e um conjunto medíocre de cenas chamadas sensacionalistas, em que ressalta que o diretor é jovem e sem experiência. Sua cotação moral é prejudicial". [14]

Algumas colunas tratam da erotização dos filmes e suas influências. H. Didonet (1962), em uma nota para o jornal, trata sobre os realistas e os puritanos:

> os primeiros liberais que não estabelecem limites em qualquer campo da vida em sociedade e individual, seja no cinema, nos vícios humanos, dando espaço inclusive às aberrações sexuais; e os puritanos são todos aqueles que se opõem de alguma maneira ao teor sexual e vícios etc.[15]

Segundo o colunista, o governo deveria estabelecer leis de proteção à juventude e ao decoro público. Parece que tal pedido foi ouvido, com a promulgação da Lei nº 5.267, de 17 de abril de 1964, que proibia a exibição de trailers impróprios para crianças em espetáculos onde estas eram permitidas entrar. O texto de H. Didonet utiliza-se, ainda, de estudiosos observadores imparciais e sociólogos menos suspeitos, segundo ele, que acusam o cinema da obsessão do sexo, na tentativa de fundamentar sua visão e defendê-la perante os jovens e as famílias.

Para a Igreja, não é pecado um adulto assistir ocasionalmente a um filme desaconselhável, sendo melhor evitá-lo. Porém, para os adolescentes, assistir a filmes de tal categoria seria um pecado grave. A maior parte desses filmes, segundo a Igreja, não possui conteúdo significativo que contribua para a moralidade de seus membros. Para Guido Irineu (1966), o cinema atua como um anestésico, prendendo as faculdades sensitivas e penetrando o subconsciente do espectador que pode ser dominado caso não tenha uma reação consciente. Além disso, todo aparato por trás dos filmes faz que este instrumento tenha uma penetração psicológica a tal ponto que o espectador adquira costumes sociais, como podemos ver na observação de Guido Irineu, em matéria no jornal *Voz Diocesana*, em 1967: "o cinema constitui uma fonte permanente de repercussões sociais, ocasionando fenômenos como a idealização das estrelas da tela, a nivelação de condutas e costumes públicos e, conforme o caso, também a depravação moral".[16]

CONCLUSÕES

Embora ainda haja diversas possibilidades de pesquisa no jornal *Voz Diocesana*, com o levantamento realizado foi possível compreender o papel desempenhado pela Igreja na cidade de Campanha, principalmente na construção das representações políticas e normatizações sociais sobre os filmes, durante os anos de 1960.

Percebe-se, a partir das cotações e análises apresentadas no jornal, que a Igreja Católica buscava direcionar os audiovisuais dentro da comunidade, com objetivos religiosos e cristãos, partindo dos

seus discursos moralizantes. Essas obras, em muitos casos, denunciavam a situação do país, o que não era interessante para um governo autoritário, reforçando o teor político e a padronização social das representações do periódico analisado neste capítulo. Entendemos que, provavelmente, muitos assistiam aos filmes mesmo com as cotações morais impressas pela Igreja, mas, como orientação social e política, acreditamos que, ao ocupar-se da regulamentação, a Igreja Católica buscava orientar o pensamento do "bom cristão", em suas palavras.

Com isso, observa-se que algumas películas consideradas com cotação moral de adultos com reserva, prejudiciais e condenados apresentavam um teor sexual e violento que não condizia com a moral da Igreja. Alguns dos filmes, também, não apresentavam qualidade cinematográfica, segundo algumas sinopses. A preocupação da Igreja Católica, em relação aos filmes exibidos, está vinculada com o que estes podem comunicar, influenciar e colocar em pauta. Disso depreendem-se questões referentes ao momento vivido e ao papel da Igreja, típicos da realidade política e social da década de 1960. Dessa forma, tem-se a importância dos periódicos publicados pelas dioceses para a compreensão da história política do Brasil.

Referências

FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo, Paz e Terra, 1992.

RIDENTI. Marcelo. "As oposições à ditadura: resistência e integração" *In:* **A ditadura que mudou o Brasil**. 50 anos do golpe de 1964/ organização Daniel Aarão Reis Filho, Marcelo Ridenti, Rodrigo Patto Sá Motta. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

ROSANVALLON, Pierre. Por uma história conceitual do político. **Revista Brasileira de História**, São Paulo: s.n, v.15, p. 09-22, 1995.

VALIM, Alexandre Busko. História e Cinema. *In:* CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 283-300.

Referências documentais

Filme Condenado. Voz Diocesana. Campanha/MG. 28/02/1962.

IRINEU, Guido. Influência do Cinema. Voz Diocesana. Campanha/MG. 20/07/1966. Voz Diocesana, 15/04/2018, Campanha/MG; Cinema: Governo Proíbe Trailers. Voz Diocesana. Campanha/MG. 30/04/1967.

DINODET, H. Obsessionado pelo sexo. Voz Diocesana. Campanha/MG. 10/12/1962.

ENGELKE, Innocencio. Voz Diocesana. Campanha/MG. 25/10/1947.

LOGGER, R. Voz Diocesana. Campanha/MG. 13/10/1961.

Voz Diocesana, 14/04/2018, Campanha/MG.

Voz Diocesana, 15/04/2018, Campanha/MG; Cinema: Cotação Moral. Voz Diocesana. Campanha/MG. 10/02/1963.

Voz Diocesana, 15/04/2018, Campanha/MG; Contra Filmes Imorais. Voz Diocesana. Campanha/MG. 20/05/1964.

Voz Diocesana, 15/04/2018, Campanha/MG.

Literatura recomendada

CANCIAN, Renato. **Igreja Católica e ditadura militar no Brasil**. São Paulo: Claridade, 2011.

FERREIRA, Letícia Schneider. O cinema como fonte da históra: elementos para discussão. *In:* **Métis:** história e cultura. v. 8, n. 15, 2009, p. 185-200.

FERREIRA, Marieta Moraes. A nova velha história: O retorno da história política. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 265-271.

FERRO, Marc. O Filme: Uma contra-análise da sociedade?. *In:* LE GOFF, Jacques.; NORA, Pierre. **História:** novos objetos. 3ª ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.

KORNIS, Mônica Almeida. História e Cinema: um debate metodológico. *In:* **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 237-250.

REIS, Daniel Aarão. A gênese da ditadura (1961-1964). *In:* **Ditadura e Democracia no Brasil**. Rio de Janeiro, Zahar, 2014, p. 17-46.

REIS, Daniel Aarão. Ditadura ou democracia : a busca de uma identidade. *In:* **Ditadura e Democracia no Brasil**. Rio de Janeiro, Zahar, 2014, p. 47-73.

REMOND, René. Uma história Presente *In:* **Por uma história política**. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

Nota de fim

1 Doutoranda em História Social pela Faculdade de São Paulo (USP/FFLCH). Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Campanha).

2 Graduanda do curso de História da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Campanha).

3 Cf. REMOND, René. Uma história Presente *In:* **Por uma história política**. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003; FERREIRA, Marieta Moraes. A nova velha história: O retorno da história política. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 265-271.

4 Cf. CANCIAN, Renato. **Igreja Católica e ditadura militar no Brasil**. São Paulo: Claridade, 2011.

5 Voz Diocesana, 10 fev. 1971. Campanha/MG.

6 Ou Mitra Diocesana, é um organismo administrativo que cada paróquia possui. É composta pelas principais autoridades da diocese.

7 Voz Diocesana, 25 out. 1947.

8 Voz Diocesana, 20 maio 1964.

9 L`Osservatore Romano é o periódico semioficial da Santa Sé. Foi publicado pela primeira vez em 1861.

10 Cinema: Cotação Moral. Voz Diocesana. Campanha/MG. 10 fev. 1963.

11 Voz Diocesana, 20 jul. 1966.

12 Voz Diocesana, 10 jun. 1967.

13 Voz Diocesana, 31 mar. 1967.

14 Voz Diocesana, 10 nov. 1967.

15 DINODET, H. Obsessionado pelo sexo. Voz Diocesana. Campanha/MG. 10 dez. 1962.

16 IRINEU, Guido. Influência do Cinema. Voz Diocesana. Campanha/MG. 20 jul. 1966, p. 2.

PROJETO FANZINEJA: um projeto de extensão dentro da disciplina EJA no curso de Pedagogia de Campanha/MG

Gazy Andraus[1]

INTRODUÇÃO

O processo educacional tem se pautado por inúmeras possibilidades que se complementam, se contrapõem, e, assim, vão sendo configuradas para que as tentativas de um "ideal" pedagógico se concretizem. Mas é um dilema, pois o próprio ser humano é cheio de contradições e contrastes, como bem defende Morin (2000), advertindo também que o homem não é só físico e racional, mas também biológico, psíquico, cultural, social e histórico, lúdico e imaginário, tornando-se totalmente desintegrado na educação devido às atomizações disciplinares. Isso porque a educação formal dada em escolas e universidades segue estatutos, muitas vezes, engessados em relação à integração interdisciplinar (e à esfera artística). Nesse quesito, e por experiência própria, tenho trabalhado a questão da criatividade utilizando-me de uma concepção idealizada em meados do século passado nos EUA e espalhada no Brasil a partir da década de 1960, que são os fanzines – revistas independentes e alternativas de temáticas variadas e de conteúdo artístico e/ou de cunho informativo. Os zines (como também podem ser chamados) portam-se como uma arte interdisciplinar experimental, pois, tais quais revistas manufaturadas de conteúdos diversos, vão desde textos críticos e artigos a expressões

artísticas, como desenhos, poesias e histórias em quadrinhos, em quaisquer temáticas, resultando em um amálgama literário-imagético seu formato de papel igualmente não obedece a regras, podendo se manter no tamanho mais comum de meio-sulfite (A-5) ou outros, desde mui pequeninos a maiores que tabloides, sendo feitos individualmente ou em grupo, de forma independente e sem vínculos de lucros, o que favorece a fraternidade.

É nesse percurso que intento reforçar e ampliar a importância (ainda um tanto desconhecida no âmbito acadêmico e educacional, principalmente universitário) do potencial artístico dos fanzines, suas possibilidades "mutacionais" para as artes e seu plenipotencial criativo-educativo interdisciplinar, que altera o estatuto mental de quem se inicia a elaborá-lo manual e fisicamente. Essa afirmativa se corrobora no documentário de Jardim (2006), "Pro dia nascer feliz", em que se assiste, por exemplo, ao caso de uma estudante adolescente deprimida e desencantada, que modificou seu pensamento e postura ao partilhar com seus colegas poemas de sua autoria, inseridos na montagem do fanzine coletivo orientado e conduzido pela professora, tendo visto renascer a esperança de encontrar um sentido para sua vida.

O fanzine, assim, precisa ser mais pesquisado conquanto ao seu potencial, não só didático, mas também de restabelecimento criativo e efeito literário-imagético, como se verá a seguir.

1 FANZINE E SEU HISTÓRICO

O termo fanzine[2] provém do inglês (*fan* + *magazine* = revista do fã, revista amadora), e é uma revista independente e alternativa que pode ser manufaturada por qualquer um interessado em espraiar, de maneira livre, suas ideias e conceitos, bem como suas expressões artísticas. A gênese dos fanzines veio na esteira do desenvolvimento de mídia escrita comunicacional, cujo pressuposto é a difusão e leitura de ideias, com o diferencial de mantê-las livres de cerceamentos editoriais, mas tendo por base em comum as *actas diurnas* romanas, passando pelos menestréis e bardos medievais (que cantavam suas odes e críticas aos reis), e trabalhos de artistas, como William Blake[3], do século XVIII, bem

como as cartas lidas e copiadas no Renascimento, graças ao aumento das viagens intercontinentais. Desse modo, encontrando os primórdios dos jornais e depois revistas, por fim, chega-se aos próprios fanzines a partir da década de 1930 e 40 nos EUA, o que culminou nos libelos *punks* e de rock das décadas de 1960 e 70, espalhando-se mais ainda pelo mundo todo (via correios postais). A origem do fanzine *per si* está nos boletins de ficção científica norte-americanos em 1930, tendo seu batismo advindo por Russ Chavenet em 1941, tornando-se uma maneira informal e não oficial de imprimir contos amadores e passar informações (inicialmente feitos por meio de mimeógrafo e atualmente em fotocopiadoras, *off-set* ou impressoras de computador, incluindo-se o fanzine virtual na Internet). Daí por diante, houve uma expansão desses veículos já chamados de pluri-paratópicos que, no artigo "Fanzine: a plurivalência paratópica", a autora esclarece que "paratopia" seria um lugar não definido, não estabilizado, no âmbito da sociedade:

> A noção de paratopia foi introduzida por Maingueneau, 2001a [1993], para tratar da questão problemática que é a pertinência de um escritor ao campo literário e à sociedade. Se, por um lado, o campo literário inscreve-se na sociedade, por outro, é a própria enunciação literária que abala a estabilidade da representação convencional daquilo que se entende por lugar, onde fora e dentro encontram-se delimitados (ZAVAM, 2004).

No Brasil, em 12 de outubro de 1965, na cidade de Piracicaba, Edson Rontani criou o primeiro fanzine brasileiro[4], chamado "Ficção", rodado em mimeógrafo, que abordava notícias e críticas sobre os quadrinhos (em especial sobre Alex Raymond, criador de Flash Gordon).

2 A CRIATIVIDADE PLURAL DO FANZINE

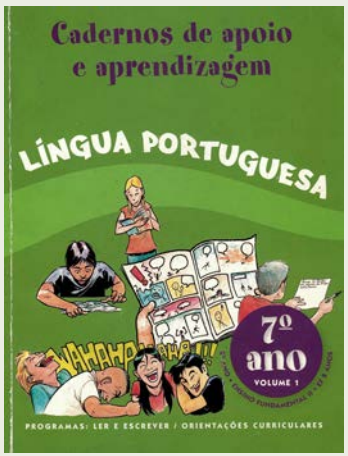
A facilidade de reprografia das revistas alternativas, como os fanzines, permite a cada pessoa se tornar autora (ou coautora) e pode quebrar limites, desenvolvendo temas pessoais com formatos os mais variados (também no meio virtual da *web*), expressando seus ideários e gostos particulares, a partir de artigos, histórias em quadrinhos, contos, textos, poesias, posições políticas, apreciações

temáticas, experimentações (gráficas e/ou literárias) etc. No "Fanzinato[5]", o ser humano tem, assim, em suas mãos, um poder de deflagrar imagens e/ou textos, de pesquisar livremente e dispor como quiser suas informações obtidas, elaborando sua própria edição, fora do circuito "oficial" da editoração social, e o professor tem, no fanzine, uma possibilidade multicultural de trabalhar temas e conceitos, inclusive transversalmente. É mister lembrar que o fanzine ainda melhora e amplia o relacionamento humano com o próximo, visto que não visa lucro, mas sim a troca e disseminação de ideias pessoais, autorais e artísticas, sendo um objeto paratópico prenhe de informações e/ou imagens, preenchendo a lacuna da editoração que pode nunca ocorrer para a grande maioria[6]. Fazer e/ou ler um zine é uma experiência única: há miríades de formatos, dos minúsculos aos homéricos (FIGURA 1); bem como há constelações de temas, indo da ficção científica à música, à anarquia, à política transgressora, à conscientização, ao biográfico, até às artes com poesias, quadrinhos, cinema e literatura[7], e vanguardas artísticas, bem como experimentalismos.

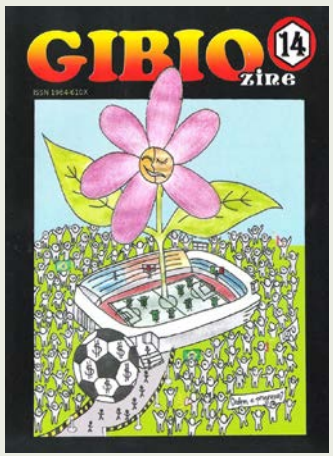
FIGURA 1 – Fanzines de temas e formas variados. Fonte: do autor.

Assim, fanzines não são só revistas: são revistas que estão em paralelo ao nosso sistema (paratopicamente), alhures e algures, como uma extensão necessária do espírito libertário e criativo do

ser humano, ampliando seu alcance por meio de eventos e feiras, e até a existência de fanzinotecas ou seções de zines em bibliotecas. De modo que têm sido cada vez mais usados na educação, como veremos.



FIGURAS 2 E 3 – Livros teóricos que abordam o fanzine.
Fonte: do autor.



FIGURAS 4 E 5 – Biograficzine e o fanzine acadêmico Gibiozine.
Fonte: do autor.

3 A EDUCAÇÃO-ZINE!

O fanzine começa a ser muito utilizado atualmente no meio acadêmico, onde tem aparecido como objeto teórico e prático em cursos de graduação e pós-graduação, como os que foram ministrados por Elydio dos Santos Neto[8], que aplicava os quadrinhos e os fanzines para profissionais e mestrandos da Educação e Pedagogia, de forma a ampliar o alcance e a criatividade dos pesquisadores. Ele criou os Biograficzines (SANTOS NETO; ANDRAUS, 2010) (FIGURA 4), como parte de sua didática, em que cada estudante pudesse melhor se conhecer e a seu potencial criativo, muitas vezes bloqueado pelos sistemas que nos engessam (como engessam e limitam as revistas "oficiais" em bancas). Comprova-se um maior uso dos fanzines na educação ao se folhear o livro educacional "Cadernos de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa" (FIGURAS 2 E 3), produzido pela Fundação Padre Anchieta, que traz, além dos quadrinhos, os fanzines pela primeira vez num livro didático, como linguagem potencial a ser usada nas escolas do município de São Paulo para alunos da 7ª série, inaugurando essa nova premissa educacional. Há muitos outros exemplos, como a experiência do Gibiozine[9], projeto idealizado pelo professor Hylio F. Laganá, do curso de licenciatura em Biologia da UFSCAR (campus de Sorocaba). É uma mescla de gibi sobre temas relacionados à Biologia cuja produção é fanzineira, trabalhada por ele dentro de um projeto de pesquisa da universidade, em que os próprios alunos criam as HQ (que podem ou não versar acerca da área de Biologia), envolvendo-os grandemente, já que colaboram na montagem da revista. O Gibiozine é interessante, pois demonstra como os fanzines também entram na universidade e conquistam espaço e alunos, ampliando as possibilidades educacionais. Em Goiás, o prof. de Geografia Carlos de Brito Lacerda, do Colégio Estadual de 1º e 2º graus Pedro Ludovico Teixeira, no município de Senador Canedo, numa empreitada interdisciplinar e com a anuência da gestão daquela escola, promoveu, por dois anos consecutivos, um trabalho com os alunos (e professores), culminando em apresentações e vendas/trocas dos fanzines de seus alunos e mesas-redondas com palestrantes da área, das quais fui um dos convidados a participar, junto com Edgar franco, Gian Danton e Matheus Moura[10]. O mesmo o faz Alberto Souza (Beralto), que leciona fanzines com seu PEIBÊ zine[11] no IFF-Campus Macaé do Rio de Janeiro, trazendo uma abrangência enriquecedora a seus alunos, dentro do Projeto IFanzine, para o qual também colaborou Danielle Barros, que vem trabalhando na educação com fanzines-arte.

FIGURAS 6, 7 E 8 – Aula do Projeto FanzinEJA em andamento, alunos de EJA com o certificado simbólico e finalização do projeto FanzinEJA com os acadêmicos de Pedagogia juntos. Fonte: do autor.

4 O PROJETO FANZINEJA

Recentemente, apliquei o projeto de ensino-extensão FanzinEJA (contração da palavra "fanzine" + "EJA"), desenvolvido como laboratório para discentes do 5º período da disciplina de EJA (Educação de Jovens e Adultos) do curso de Pedagogia da Unidade de Campanha da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), para alunos da EJA na Escola Don Othon Motta em Campanha. Consistiu numa oficina, com base em duas modalidades do tripé da universidade: extensão e ensino, e teve a anuência da coordenadora do curso da EJA, prof.ª Dra. Carla M. N. de Carvalho, bem como o diretor Claudinei e a professora escolar de EJA, Adriana Reis, ambos da referida escola, e que solicitamente aceitaram a empreitada. A oficina foi oferecida em 5 módulos/aula e tratou-se de trazer, aos alunos da EJA fundamental do ciclo 1, uma possibilidade diferente ao auxílio na alfabetização icônica e imagética, ao criarem, cada um, um fanzine. Facilitou-se, assim, que se percebessem como indivíduos que podem ser criativos e valorizando a si mesmos, ao mesmo tempo em que apreendiam conceitos básicos da imagem (e/ou do textual básico). Ativemo-nos a que fizessem apenas um exemplar original, mas isso não os limitou, sendo que um ou dois alunos foram além, fazendo uma cópia, ao menos, de seu fanzine, enquanto que outro se permitiu até a presentear-me com seus fanzines originais (já que, empolgado, elaborou dois zines distintos). Por fim, na confraternização, receberam simbolicamente um "CertificadoZine" (FIGURA 7), dentro de uma dinâmica criada pelas alunas e alunos do

curso de Pedagogia da UEMG para estimulá-los a continuarem os estudos da EJA. Tal realização fez lembrar que existem muitos trabalhos de conclusão de cursos, defesas de mestrado e doutorados que trazem, em suas pesquisas, o fanzine como ferramenta interdisciplinar, e até pós-doutorados, como o do excelente professor-educador Elydio dos Santos Neto *(in memoriam)*, que pesquisou as HQs poético-filosóficas do Brasil e que usava os fanzines em sua didática pedagógica, tendo criado o Biograficzine (que também foi mencionado na aplicação do projeto FanzinEJA para os alunos).

Ofereceu-se, assim, como objetivo, uma experiência teórico-prática e de ensino-extensão aos alunos do 5º período do curso de licenciatura de Pedagogia da UEMG, ao lecionarem, como um laboratório, para alunos da EJA fundamental I, aplicando o fanzine de forma interdisciplinar com enfoque na alfabetização textual básica e icônica (imagética). Nesse projeto, lidaram com ensino de letras, sílabas, textos básicos, e, principalmente, aliados à imagem, para o reconhecimento, compreensão, interpretação e produção das diferentes expressões possíveis aos estudantes da EJA, como desenhos, palavras, imagens fotográficas etc. Isso sob uma temática livre, mas emprestando de Paulo Freire a premissa de que se partisse dos próprios anseios dos adultos escolares da EJA. Como parte desse processo experimental, os acadêmicos do 5º período angariaram as respostas dos alunos, auxiliando-os na feitura dos seus fanzines, no caso, individuais. Ao mesmo tempo, alguns dos acadêmicos da UEMG, já tendo vivido a experiência de elaborar um fanzine na disciplina "Arte, Pluralidade Cultural e Educação" (que foi por mim lecionada quando eles estavam no 4º período), sentiram-se à vontade para, igualmente, elaborarem um fanzine, acompanhando a euforia do processo criativo que se alastrava a cada aula, na sala de EJA.

5 METODOLOGIA APLICADA

Antes de os alunos da UEMG iniciarem o projeto, eu me locomovi à escola, conversei com a direção e com a professora Adriana Reis, e esta me alertou que eu viesse num próximo dia aleatoriamente para me apresentar aos alunos da EJA, pois, segundo ela, em geral, eles ficam acabrunhados quando há pessoas que não conhecem em sala de aula. Assim o fiz, e, após uma rápida explanação sobre minha

pessoa e currículo, expliquei-lhes basicamente o que são fanzines e que meus alunos do curso de Pedagogia, como estão se preparando para, futuramente, lecionar tanto às crianças como aos jovens e adultos da EJA, teriam uma grande chance se pudessem, junto de minha orientação e da professora deles, aplicar este trabalho à turma, que também só ganharia com isso.

Aceitaram, e, a partir da semana seguinte, conduzi os discentes à escola, tendo tido o cuidado de trocar a sequência de minhas duas aulas na faculdade (que seriam, pela ordem, a terceira e quarta), com as de outro professor, que aceitou de bom grado. Isto porque as aulas de EJA na Escola Dom Othon eram dadas a partir das 19h00 às 21h00, e se coaduanariam com as primeiras aulas noturnas da UEMG Campanha.

O projeto consistiu em 5 aulas, no todo, perfazendo uma carga horária de 10h, com grupos de alunos de Pedagogia revezando-se a cada aula: enquanto um grupo aplicava o fanzine na sala de EJA, os outros se mantinham em outra sala, preparando material, discutindo e analisando o que vinha sendo elaborado e montando as aulas seguintes[12]. Isso é para que os alunos da EJA não fossem incomodados, no início, com um número alto de alunos de Pedagogia, ao mesmo tempo em que todos participassem do projeto, dentro da disciplina da EJA do curso de Pedagogia da UEMG.

A partir da primeira semana, elencado o grupo de Pedagogia que abriria a oficina, este iniciou com uma apresentação de *PowerPoint* e vídeo com a definição e conceito de fanzines (apreendidos em minhas aulas anteriores e revisados por mim), e, no mesmo dia, iniciaram a experiência de incentivar os alunos de EJA da escola a começarem a pensar os temas dos seus fanzines[13]. Também, mostraram material físico, como zines, material de desenho e de recorte e colagem. Nas aulas seguintes, deram-se a elaboração e finalização dos zines pelos estudantes de EJA, sob a condução dos discentes de Pedagogia, eu e a professora Adriana Reis, que entendeu a proposta e auxiliou, mantendo sua didática alfabetizadora.

5.1 Conteúdo programático

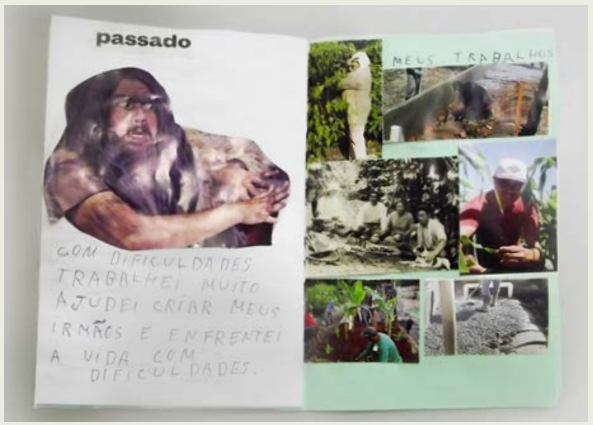
Data	Grupo	Unidade
26/9/17	1º	Apresentação aos alunos da EJA: o que são os/as fanzines; conceituação e amostragem de material – fanzines –, suas temáticas e versatilidades;
16/10/17	2º	Aplicação inicial com os alunos, para que criassem elementos expressivos imagéticos/textuais de temática livre (ou autobiográfica – a definir, dependendo da demanda dos próprios alunos da EJA), com desenhos e/ou recortes de revistas, que serviriam para a elaboração dos fanzines;
23/10/17	3º	Desenvolvimento do que se iniciou no item 2, e início da montagem dos fanzines;
30/10/17	4ª	Finalização da prática;
06/11/17	5ª	Confraternização, recebimento dos certificados e exposição de todos os fanzines na escola.

Resumidamente, as etapas tiveram essas divisões de tarefas, conforme o quadro sinóptico. É interessante reiterar que, ao término, houve a elaboração de certificados simbólicos aos alunos, cuja ideia partiu de alguns dos próprios discentes, e uma atividade final antes do ato da entrega dos "certificadozines", simbolizando a troca de fanzines (que não houve, já que nesta modalidade a copiagem de zines foi desconsiderada devido ao tempo e ao gasto financeiro que o alunado poderia ter que arcar). Naquele último dia da confraternização, após a entrega dos certificados simbólicos, houve uma pequena "festa", com salgados, bolos e bebidas, bem como uma exposição dos fanzines em

barbantes, simulando varais. Além disso, puderam ser feitas pequenas entrevistas em vídeo com a professora e com os alunos da EJA, para se constatar suas impressões com a proposta teórico-prática a eles aplicada.

5.2 Procedimentos de avaliação

Foram pedidos, aos discentes, relatórios parciais e finais em grupo, contendo apontamentos de resultantes obtidos com o envolvimento da oficina dada aos alunos da EJA (incluindo-se as impressões surgidas de conversas/entrevistas realizadas com eles, durante e ao final do projeto).



FIGURAS 9 E 10 – Fanzine de um dos alunos de EJA (capa e aberto).
Fonte: do autor.

FIGURAS 11, 12 E 13 – Fanzine aberto de outra aluna de EJA, fanzines pendurados na exposição e finalização fraterna no último módulo do Projeto FanzinEJA.
Fonte: do autor.

Resultantes dos alunos da EJA (escola)

Conforme se averiguou, tanto pelos resultados obtidos com os fanzines, como pelas respostas dadas pelos alunos da EJA, houve uma troca de experiências e a percepção de seu próprio processo criativo, que pôde ser experimentada pelos mesmos alunos da EJA. Também, foi compreendida a noção de fraternidade, pois os fanzines, não tendo o caráter de competição e nem visarem lucro, explicitando apenas a troca de ideias e leitura, permitiram que o alunato escolar percebesse essa integração fraternal, tanto deles para com eles mesmos, como para conosco. E, ao que pareceu, os alunos de EJA se interessaram em montar seus fanzines (alguns até os "biograficzines"), contando partes de suas vidas, ou seus desejos e afinidades (com o campo, com a costura, com o trabalho, carros etc.), conforme se vê nas FIGURAS 9, 10 E 11. Em alguns dos depoimentos gravados em vídeo no último dia, os alunos de EJA da Escola Dom Othon disseram que voltaram a estudar por vários motivos. Mas, entre os principais, uma aluna narrou que, durante muitos anos, havia esquecido muitas coisas, e o retorno para a EJA tinha esse objetivo, o de rememorar e reaprender a ler. Outro declarou que voltou a estudar porque apenas trabalhar sem estudar não lhe dava muitas condições. Com relação a elaborar um fanzine, esse mesmo aluno afirmou que "o dizer dele"[14] era a "felicidade que eu não sabia", referindo-se ao processo de criar arte, algo que ele desconhecia possuir – a criatividade.

FIGURAS 14 E 15 – Os 2 fanzines de um dos alunos de EJA. Estes fanzines me foram presenteados pelo autor, ao final da confraternização. Fonte: do autor.

Algumas resultantes (discentes da UEMG)

Alguns relatos de alunos do 5º período de Pedagogia podem ilustrar melhor o que foi percebido durante a aplicação do projeto. Para isso, citarei os de duas acadêmicas como exemplo:

Aluna A de Pedagogia:

> Estive ajudando dois senhores a colocarem um pouco de suas histórias nos fanzines. De início, ficaram meio inseguros, ainda mais por estarem conversando com uma pessoa que nunca tinham visto. Logo após as apresentações, perguntei a eles o que queriam relatar em seus trabalhos. O primeiro senhor disse que queria fazer sobre seu casamento que acabara de ocorrer e foi muito marcante; o outro senhor quis fazer sobre sua residência, mas pouco se abriu comigo, estava muito acanhado. O 1º fanzine, não fizemos somente centrado no casamento em si, mas também em sentimentos que vieram à tona quando se pensou naquele momento. E foi aí que o fanzine tomou o formato de uma igreja. O 2º, estávamos com algumas dúvidas sobre o que relatar, mas depois de conversarmos bastante chegamos a tudo aquilo que o senhor ainda queria alcançar, seus sonhos, objetivos, metas, entre outros.

Aluna B de Pedagogia:

> Penso que a elaboração dos fanzines ajudou muito os alunos da EJA não só a se desenvolverem mais como seres criativos, mas na própria alfabetização; pois aqueles que já sabiam escrever se empolgaram e escreveram grandes histórias, contando sobre suas vidas e seus sonhos. O fanzine foi um estímulo à prática da escrita para estes alunos. Aqueles que ainda não estavam alfabetizados se mostraram interessados em tentar escrever alguma coisa, mesmo que seu próprio nome.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto os acadêmicos aplicavam os conceitos e prática dos fanzines aos alunos de EJA na escola, pudemos observar os contextos e espaços físicos em que uma aula de EJA transcorre. Percebemos,

eu e os alunos do 5º período de Pedagogia da UEMG Campanha, itens como alfabetos, números e gravuras decorando educativamente o ambiente e, também, que numa mesma sala existe uma grande disparidade entre os alunos acerca de sua formação, no sentido do avanço escolar, já que alguns escreviam e liam, enquanto que outros tinham grandes dificuldades de reconhecerem as letras e palavras[15]. Nisso tudo, aparentemente, a elaboração dos fanzines ajudou-os, pois seguiam fazendo isso com, imagens e auxílios, para decodificarem letras e sílabas atinentes às fotos e/ou desenhos inseridos nos zines em elaboração. Segundo relatos dos acadêmicos, finalmente tiveram um contato tão diretamente com alunos da EJA (como futuros pedagogos), percebendo suas dificuldades, seus encantamentos e aprendendo muito com eles, pois, através de conversas com tais alunos, perceberam que estes possuem uma bagagem enorme de vida, com muitas experiências e conhecimentos que são capazes de ensinar, enquanto que também conseguiam criar, nos fanzines, históricos de vida com montagens de imagens e palavras.

Os acadêmicos de Pedagogia ainda verificaram que o contato com alunos da EJA em sala de aula e a possibilidade de um trabalho prático promoveram um reconhecimento inusitado da aplicabilidade de aula de EJA. Isto, ao que concluíram, permitiu que os estudantes de EJA pudessem também aprimorar seu aprendizado básico, enquanto trabalhavam seus próprios conceitos de vida.

Há de se apontar que alguns dos alunos da escola passaram a relatar, em seus zines, as suas biografias (como num "biograficzine"), enquanto que outros trouxeram, com desenhos, colagens e alguns escritos básicos, aquilo que de mais importante lhes era na vida, como temas pessoais do campo, da costura etc.

Enfim, uma experiência que requer continuidade e que pode ser ampliada, principalmente, graças à interdisciplinaridade e senso criativo e fraternal que trazem os fanzines.

Referências

ANDRAUS, Gazy. **As Histórias em Quadrinhos como informação imagética integrada ao ensino universitário**. Tese de doutorado. USP: São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-13112008-182154/. Acesso em: 01 ago. 2017.

ANDRAUS, Gazy. **Os FANZINES** (revistas independentes de expressão criativas e artísticas). Apostila autoeditada. S/d.

ANDRAUS, Gazy; SANTOS NETO, Elydio dos. Dos Zines aos BiograficZines: compartilhar narrativas de vida e formação com imagens, criatividade e autoria. *In:* MUNIZ, Cellina (org.). **FANZINES – Autoria, subjetividade e invenção de si**. Fortaleza/CE: Editora UFC, 2010.

BRASIL: Secretaria de Educação fundamental. **Educação de Jovens e Adultos – Parâmetros em Ação**. Brasília: a secretaria, 1999.

É BOM APRENDER: Educação de Jovens e Adultos. Vol. 2. São Paulo: FTD, 2009.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine**. Ed. Brasiliense: São Paulo, 1993.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília/São Paulo: Unesco/Cortez editora, 2000.

SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo da (orgs.). **Histórias em Quadrinhos e Práticas Educativas:** O trabalho com universos ficcionais e fanzines. São Paulo: Criativo, 2013.

UNIVERSIDADE Luterana do Brasil. **EDUCAÇÃO de Jovens e Adultos**. Vol. II. 2ª ed. S.I.:Ulbra, 2010.

ZAVAM, Aurea Suely. Fanzine: A Plurivalência Paratópica. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. v. 5, n. 1, jul./dez., 2004. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/319/341. Acesso em: 2005.

Filme

PARA O DIA NASCER FELIZ. Direção: João Jardim. Coprodução: Globo Filmes, Tambellini Filmes, Fogo Azul Filmes. 88 min. Brasil, 2006**.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XHu_I. Acesso em: 10 fev. 2018.

Literatura recomendada

PINTO, Renato Donisete. **Fanzine na Educação:** algumas experiências em sala de aula. João Pessoa: Paraíba, 2013.

Nota de fim

1 Doutor em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP (2006). Mestre em Artes pela UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999) e graduado em Licenciatura Plena em Educação Artística pela FAAP – Fundação Armando Álvares Penteado (1992). Atualmente, realiza pós-doutoramento no Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV). Foi professor na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Campanha) no curso de Pedagogia de 2017 a 2018 e professor do curso de Artes da FIG-UNIMESP, de 2005 a 2016 (onde também coordenou e lecionou pós-graduação, bem como Tecnólogo em Design).

2 Como na língua inglesa o artigo "the" serve tanto para designação masculina como feminina, e o termo "fanzine" foi criado nos EUA, é interessante notar que algumas pessoas designam a revista no gênero feminino, chamando-a de "a fanzine", já que na tradução de tal neologismo, fanzine é uma revista ("magazine"). Assim, na língua portuguesa, tanto faz considerar-se "o fanzine" ou "a fanzine". Porém, por uma questão de hábito, neste texto, usarei a palavra "fanzine" como no gênero masculino, estando o professor livre para usar o gênero que mais lhe aprouver.

3 Que, tal qual um fanzineiro dos primórdios, montava seus livros com seus textos mesclados aos desenhos cujas gravuras eram pintadas à mão, uma a uma.

4 Defendo aqui uma comemoração que poderá se oficializar no Brasil, tendo essa data do dia 12 de outubro como o Dia Nacional dos Fanzines, em homenagem a Edson Rontani. O movimento se iniciou desde 2012 e já estou dialogando com Edson Rontani Jr. para levarmos um projeto de lei para asseverar a data (inclusive, o fanzine brasileiro comemorou seus 50 anos em 2015).

5 Fanzinato é o equivalente da palavra inglesa *fandom*. Existem também os *prozines*, mas este termo é pouco usado, e serve mais para definir os autores de quadrinhos norte-americanos (principalmente) que fazem suas revistas independentes.

6 Os blogs atuais permitem essa vazão, pois são uma mescla virtual do que eram os diários pessoais com as qualidades livres dos fanzines, ainda que a maioria sequer saiba disso ao criar um blog (que atualmente está em aparente desuso, dando lugar às redes sociais e YouTube e/ou similares).

7 Há até certa semelhança na atitude dos zines com os cordéis, embora os públicos sejam distintos: ao se exporem os fanzines, muitas vezes, instalam-se barbantes e, como cordéis, são expostos. Além disso, o papel mais

simples usado para impressão e os temas variados se assemelham, embora fanzineiro não seja uma profissão, como um cordelista o é.

8 Falecido em 2013, foi professor, respectivamente, da Universidade Metodista de São Bernardo do Campo e da Universidade Federal da Paraíba. Criou o conceito e termo dos *biograficzines* para aplicar em didáticas na área de educação, tanto na graduação como na pós, e também apreciava os quadrinhos poéticos brasileiros, sendo até um autor que chegou a publicar suas artes em fanzines, como no Gibiozine.

9 O título Gibiozine é uma fusão dos termos Gibi+Biologia+Fanzine, e os primeiros números podem ser baixados no link: http://www.ufscar.br/fotografia/gibiobanca.php

10 Pesquisadores e autores de HQs e fanzines.

11 Que recentemente foi laureado com o prêmio de Melhor Fanzine para seu zine "Peibê" pelo Ângelo Agostini – evento anual que prestigia autores de quadrinhos e fanzines, devido ao Dia Nacional das Histórias em Quadrinhos, que ocorre todo ano em 30 de janeiro, no Brasil

12 Apesar de o projeto ter sido aplicado com os alunos do 5º período de Pedagogia dividido em grupos, na prática, e a partir da terceira aula/módulo, mais que um grupo passou a auxiliar os alunos da EJA quase que individualmente: um ou dois acadêmicos da UEMG auxiliavam cada aluno da EJA, ora se mantendo ao mesmo um ou outro discente de pedagogia, ora trocando com outro.

13 Já havia aprontado previamente os materiais com a professora Adriana Reis: papéis, material de desenho e cor, lápis, canetas, borrachas, apontador, tesouras e revistas para recortes, sendo que algumas eu mesmo forneci a partir de doação da biblioteca da UEMG.

14 Refere-se à mensagem de um dos dois fanzines que ele fez: um, ele desenhou, e outro se utilizou de colagens. Os temas eram, em um, carro, cores, e o outro era um tema religioso-cristão (FIGURAS 14 E 15).

15 Segundo relato da profª Adriana Reis, o ideal seria separar as turmas em duas, o que havia sido no início do curso, mas contingências financeiras do estado resultaram em agrupar as turmas numa só sala, pois que, com evasões, havia sido reduzido o número de alunos da EJA.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA e a literatura: uma experiência comprometida com a legitimidade da produção artística afro-brasileira

Lidia Noronha Pereira[1]

INTRODUÇÃO

> A literatura não é um jogo, um passatempo, um produto anacrônico de uma sociedade dessorada, mas uma atividade artística que, sob multiformes modulações, tem exprimido e continua a exprimir, de modo inconfundível, a alegria e a angústia, as certezas e os enigmas do homem
>
> **VÍTOR MANUEL DE AGUIAR E SILVA**

O presente exposto busca apresentar uma atividade acadêmica de extensão realizada na UEMG Campanha, durante o segundo semestre de 2018. Tal atividade se deu através de um curso, intitulado "Literatura Afro-brasileira: a inscrição do sujeito negro pela arte", tendo, como propósito, a criação

de espaços para aprendizagens, leituras e debates para que o sujeito contemporâneo possa, além de compreender diversas formas de expressão literária, conhecer a produção literária do sujeito afro-brasileiro, pouco difundida e trabalhada.

Assim, a proposta do curso versou sobre a produção da literatura afro-brasileira, tanto aquela considerada clássica, advinda de academias e inseridas em determinadas estéticas literárias, quanto a produzida à margem, nos guetos, nas periferias, no interior. Diante disso, buscou-se saber e conhecer quem é o sujeito negro e/ou afrodescendente que escreveu e que escreve literatura no Brasil, qual a sua produção, quais as temáticas, quais os estilos, quais épocas e períodos a que suas produções se inserem e são inseridas. Houve, então, a intenção de difundir a produção literária em prosa e em poesia do negro de ontem e de hoje, apresentando efeitos de sentido de sua inscrição artística por vias da subjetividade na e pela escrita.

O público participante do referido curso foi constituído por alunos da graduação da UEMG, unidade Campanha, alunos do ensino médio da rede pública e particular, professores da rede pública e privada, artistas, escritores, estudiosos e demais interessados sobre o assunto em questão. Dessa maneira, totalizando em 30 participantes inscritos, o curso contou com um público heterogêneo constituído por sujeitos advindos de diversos segmentos sociais que compõem a sociedade campanhense.

Enquanto uma atividade de extensão universitária, o curso de literatura afro-brasileira visou atender aos pilares que constituem e fundamentam tal modalidade, buscando apresentar: *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*, em razão do fato de que parte do público alvo foi composto por graduandos da UEMG e de que houve conexão deste curso de extensão com o grupo de pesquisa da unidade Campanha que trabalha com a história oral advinda de comunidades quilombolas da região sul mineira; *interdisciplinaridade*, uma vez que buscou dialogar com distintas áreas do saber, como a Literatura e os Estudos Culturais, a História e a Pedagogia; *interação dialógica com a comunidade*, pois buscou abranger, como já mencionado, não apenas os alunos dos cursos de Pedagogia e História da UEMG, mas também os alunos de ensino médio da rede pública e privada, bem como os interessados

pela temática: professores, escritores e demais estudiosos sobre o assunto; *impacto na formação do aluno*, na medida em que este passa a compreender os modos de subjetivação do sujeito pela arte, abrindo, assim, possibilidades de conhecimento e expressão que vão além do universo acadêmico e profissional; *impacto social*, porque visou trazer para discussão e conhecimento a presença do negro enquanto produtor de literatura. Essa importante expressão artística é capaz de registrar e de inscrever a expressão de um povo de origem africana que não apenas deixou suas marcas no Brasil, mas, sobretudo, que também originou e constitui a nação brasileira.

Diante de tais justificativas que demonstram a relevância do curso de extensão em questão, estabeleceu-se, como objetivo geral, conhecer e valorizar a produção literária desenvolvida por sujeitos afro-brasileiros, bem como (des)construir um imaginário sobre a produção literária, indo além do academicismo literário.

É evidente que conhecer *todos* os autores afro-brasileiros, ao longo da história nacional até o presente momento, é uma tarefa impossível, dado ao fato de que muitos dos sujeitos escritores permaneceram e ainda permanecem no anonimato. Além disso, teríamos um curso inacabado, uma vez que demandaria uma carga horária infinda. No entanto, longe de tal pretensão e ciente da impossibilidade de se abordar toda a gama de escritores afro-brasileiros, o objetivo geral do curso foi diluído nos seguintes objetivos específicos: apresentar a biografia de um grupo previamente selecionado de escritores afro-brasileiros que marcaram a literatura nacional ao longo de três séculos: XIX, XX e XXI; apresentar e discutir parte da produção literária dos autores afro-brasileiros selecionados; reunir um grupo composto por sujeitos advindos de diversos nichos sociais para que, juntos, possam conhecer, discutir e ressignificar a produção literária afro-brasileira.

A metodologia do referido curso de extensão contou com reuniões mensais, aos sábados, de agosto a dezembro de 2018, que propiciaram, de forma intercalada, aulas expositivas, apresentações, debates, análises e apreciações de vídeos e expressões literárias em prosa e poesia. Tais atividades foram divididas em cinco reuniões com a duração média de 4 horas cada uma. Ainda, como o curso

dependia da leitura prévia das obras a serem discutidas, foi incluída na metodologia uma carga horária destinada à leitura. Dessa forma, o curso totalizou em 40 horas: 20 horas presenciais e 20 horas à distância. Os encontros foram realizados no UAITEC em parceria com a UEMG, unidade Campanha, que disponibilizou o uso de uma sala multimídia para 30 pessoas.

Assim, com a finalidade de apresentar o desenvolvimento do referido curso de extensão, o presente capítulo abordará, na primeira seção, uma breve reflexão sobre os percalços enfrentados pela literatura afro-brasileira. Já na segunda seção, serão apresentados os encontros realizados ao longo do curso, buscando apontar, de maneira geral, como o curso se desenvolveu e de que forma pôde contribuir para a (re)significação da literatura afro-brasileira. E, em seguida, as considerações finais que visam apontar, sucintamente, os resultados do referido curso.

1 A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA ENTRE O APAGAMENTO E A RESISTÊNCIA

No cenário artístico brasileiro atual, sobretudo o literário, ainda no século XXI, encontramos uma representatividade afro-brasileira pouco divulgada. Infelizmente, a produção e a leitura de obras escritas por sujeitos afro-brasileiros ainda vêm encontrando barreiras para que possam obter a devida legitimidade junto aos clássicos consagrados e essa questão, como se sabe, se dá, basicamente, por três motivos aparentes.

O primeiro remonta ao fato de que, por mais de 300 anos, o negro foi proibido de participar da sociedade como cidadão e, com isso, sua arte literária foi apagada durante esse período e muito se perdeu por grande parte dessa produção artística se constituir, também, de forma oral. O outro ponto que leva a sociedade, de modo geral, a ter um olhar menor para com a literatura produzida por negros é justamente o reflexo de tantos anos de discriminação e marginalização.

Mesmo após a escravidão, o negro chegou tardiamente aos bancos escolares, o que nos leva a compreender que a sociedade brasileira pouco ou nada incentivou o sujeito negro, em seu processo de escolarização, a arte da escrita literária, ou mesmo ofereceu subsídios para alguma produção artística.

Nesse viés, o terceiro motivo para a pouca representatividade do sujeito afro-brasileiro enquanto escritor é o fato de que a prosa e a poesia, ainda que com o advento da liberdade de expressão dos modernistas de 1922, se configuram, até os dias de hoje, em uma expressão artística elitizada, classista, produzida e consumida para e por poucos.

Nesse contexto, o sujeito afro-brasileiro fica quase que exclusivamente de fora, tanto das rodas culturais quanto da escrita literária. A esse respeito, Silva (2002, p. 294) nos traz que "é certo (...) que a imagem do homem negro-africano aparece de maneira bastante rarefeita na literatura produzida no planalto central. Certíssimo é que tal constatação é válida para a quase totalidade da literatura brasileira".

Contrapondo esse cenário excludente em que a divulgação e exaltação da produção literária se dá, é sabido que há resistência e, com ela, a criação literária por grupos de negros e afrodescendentes. No entanto, a produção massiva de tais grupos, não raro, é a partir do gueto, da marginalização, ficando o negro a produzir suas letras e histórias à margem de outros grupos sociais que aparecem para o grande público. Isso, claro, não significa que tal produção seja inferior no quesito expressividade, qualidade, subjetividade, poética etc. Não, não é. Mas denota apagamento, silenciamento, censura da voz literária de um grupo que é relegado a apenas um lugar de fala, o da exclusão. Sobre isso, Lajolo (1995) nos ensina que, em meio à resistência,

> Os textos a que a tradição reserva o nome de literatura, embora nascendo de uma elite e a ela dirigidos, não costumam confinar-se às rodas que detêm o poder. Transbordam daí e, como pedra lançada às águas, seus últimos círculos vão atingir as margens, ou quase. Seus efeitos, a inquietação que provocam, podem repercutir em camadas mais marginalizadas, mais distantes dos círculos oficiais da cultura. É desse cruzamento do mundo simbolizado pela palavra em estado de literatura

> com a realidade diária dos homens que a literatura assume seu extremo poder transformador (LAJOLO, 1995, p. 65).

Esses apontamentos podem ser observados na música, expressão artística de inegável produção, amplitude e aceitação, como o funk, o rap, o hip-hop, mas que, por muito tempo, foram músicas produzidas por e para grupos muito específicos, geralmente, advindos de nichos sociais desfavorecidos economicamente.

Reforçando os apontamentos sobre o apagamento e o silenciamento de escritores negros e/ou afro-brasileiros, pode ser citada, por exemplo, a ausência de menção a esses autores em materiais didáticos escolares, que não apresentam os escritores negros da contemporaneidade. A escola, como se sabe, é um local privilegiado para que a divulgação e, mais ainda, para que a legitimação de autores e obras aconteça. De acordo com Lajolo (1995),

> Entre as instâncias responsáveis pelo endosso do caráter literário das obras que aspiram ao status de literatura, a escola é fundamental. A instituição escolar é das que há mais tempo e com maior eficiência vêm descumprindo o papel de avalista e fiadora da natureza e valor literários dos livros em circulação (LAJOLO, 1995, p. 18).

Como exemplo disso, podem ser observados os materiais didáticos escolares que, não raro, encerram a literatura a autores e obras já consagrados e pertencentes a um imaginário de literatura clássica brasileira. Conforme elucida Lajolo (1995, p. 19), historicamente, houve um sucessivo acúmulo de "competências que foi (sic) dotando a escola de um poder de censura – em nome do bom gosto – sobre a produção literária".

Sabe-se que autores afro-brasileiros existem. Sabe-se que há negros e afrodescendentes produzindo literatura. Sabe-se, ainda, que esses sujeitos têm muito a dizer, muito a poetizar, dramatizar e prosear sobre as questões de nosso tempo, mas, muitos continuam relegados ao gueto, à arte produzida à margem, no anonimato.

Se tal espaço social, o escolar, destinado ao aprendizado, não menciona, não oferece a abertura de sentidos para a exposição de expressão artística produzida por públicos distintos, de diversos nichos sociais, a reprodução do conceito de arte enquanto uma manifestação advinda de autores que desfrutem de um certo lugar de privilégio certamente silenciará as demais produções. Tal silenciamento tem suas repercussões. Uma delas é a de que a arte, seja literária ou não, só pode ser concebida enquanto arte se for produzida por sujeitos com alto grau de erudição. Essa formulação, presente no imaginário coletivo, produz efeitos de sentidos que silenciam aquele sujeito que não detém uma formação tida como necessária para se produzir uma expressão artística como a literatura.

Mas, certamente, esse silenciamento não ocorre apenas pelos materiais didáticos. Podemos citar o fato de que muitos saraus apresentam e reproduzem a poética criada e desenvolvida dentro das academias de Belas Artes. Tal questão coloca a expressão artística literária legitimada distante do sujeito advindo de uma classe social menos favorecida e, assim, a sua produção realizada fora de um padrão da língua tida como culta é, não raro, considerada com menor prestígio.

Diante desse panorama excludente, o curso de extensão sobre a literatura afro-brasileira buscou propiciar, em seus encontros, a valorização da produção literária desenvolvida por sujeitos negros e afrodescendentes brasileiros em uma tentativa de diminuir o preconceito e de legitimar os escritores de fronteira de ontem e de hoje, como será possível observar na seção seguinte.

2 A VALORIZAÇÃO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA PELA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

O curso intitulado *Literatura Afro-brasileira: a inscrição do sujeito negro pela arte* foi construído com o propósito de levar à comunidade campanhense maior conhecimento sobre a produção literária do sujeito afro-brasileiro. Houve grande interesse para que fossem apresentadas obras escritas *por* sujeitos afro-brasileiros e não *sobre* tais sujeitos. Sabe-se que, em inúmeras obras, o sujeito afro-brasileiro

aparece como um personagem menor, inferiorizado e sem assumir o lugar de protagonista. Diante disso, não interessou à proposta do referido curso uma literatura escrita por brancos em que o negro aparece de forma subalterna, mas, sim, uma literatura escrita pelo sujeito negro que, enquanto escritor, é também protagonista de suas próprias histórias.

Sobre esse ponto, o crítico literário Alfredo Bosi (2002, p. 20-21) aponta que há duas formas de considerar a relação entre os excluídos e a escrita: "a primeira (...) consiste em ver o excluído social ou marginalizado como objeto da escrita. Objeto compreende temas, personagens, situações narrativas". Já em outra perspectiva, a segunda maneira, conforme aborda o autor, "em vez de tomar a figura do homem sem letras como objeto, procura-se entender o pólo oposto: *o excluído enquanto sujeito do processo simbólico*". Diante disso, tomando o sujeito afro-brasileiro pertencente ao grupo de excluídos, justamente por fazer parte da minoria do conjunto social pelo preconceito recorrente há séculos, como já mencionado, o referido curso pretendeu dar enfoque ao sujeito afro-brasileiro enquanto sujeito do processo simbólico, isto é, produtor de materialidade discursiva literária e não como mero objeto sobre o qual a literatura fala.

Após esse primeiro esclarecimento, é preciso apontar outra questão fundamental que norteou grande parte do referido curso: a cultura de fronteira. De acordo com Bosi (2002), a cultura de fronteira é um termo utilizado para marcar a passagem da expressão literária oral para o texto escrito em letra de forma, fazendo com que seus produtores, geralmente cidadãos excluídos socialmente, saíssem do anonimato e assumissem a condição de autores individualizados.

Sobre isso, Bosi (idem) observa que

> [...] exemplo notável, e já plenamente urbano, de cultura de fronteira é o de uma favelada, apenas alfabetizada, que registrou o seu cotidiano em um diário pungente, publicado em 1960 com o título de Quarto de Despejo. Falo de Carolina de Jesus, cuja obra foi traduzida para as principais línguas cultas do mundo, reproduziu-se amplamente e atingiu um milhão de exemplares (BOSI, 2002, p. 22).

Assim, é fundamental que se considere, em um curso voltado para a Literatura afro-brasileira, as rupturas sócio-históricas que influenciaram e que continuarão a influenciar as rupturas literárias. Anteriormente, como é sabido, a produção artística das minorias era excluída dos registros oficiais e não havia a menor possibilidade de uma mulher ou de um escravo, por exemplo, publicar suas produções. Sobre esse ponto, Lajolo (1995, p. 49) questiona: "se muitos documentos registram o que Horácio pensava da poesia, onde estão os documentos que registram o que pensavam dela a mulher e os escravos do poeta?". No entanto, mesmo que com tamanha distância temporal, do final do século XX para o XXI, assistimos a um considerável número de sujeitos que saíram do anonimato e que tiveram condições para virem a público apresentar sua produção literária. E, diante disso, esse curso pretendeu apresentar autores que conseguiram, de alguma forma, romper com o tradicionalismo elitista e alcançar o público leitor.

Dessa maneira, foi selecionado, para o curso de Literatura afro-brasileira, um grupo de autores afro-brasileiros da prosa e da poesia do século XIX ao XXI. Embora o curso tenha uma carga horária pequena, foi possível apresentar parte da produção literária de 7 autores ao longo dos cinco encontros. Para demonstrar, brevemente, como se deram os encontros, as subseções a seguir explicitarão o conteúdo abordado, bem como as atividades e análises realizadas.

2.1 Primeiro encontro

Para iniciar o primeiro encontro com os participantes, antes mesmo de apresentar os autores que seriam estudados ao longo do curso, foi fundamental apontar algumas questões para que se pudesse desconstruir o imaginário artístico, como vimos na seção anterior. Dessa forma, as seguintes perguntas foram postas para uma discussão inicial: o que é Arte? Quem confere legitimidade a uma obra de arte? Como podemos compreender a Literatura? De que forma o contexto sócio-histórico pode influenciar a produção literária? Qual a relação do sujeito com a Literatura? E, ainda, quem pode produzir a arte literária?

Embora não houvesse demasiado tempo para o aprofundamento de tais questões, o debate seguiu acalorado, com visões e pontos de vista distintos. Uma parte dos participantes se posicionou sobre a arte enquanto manifestação do belo, tendo a sua legitimidade conferida pelos críticos da época e, ainda, argumentou que a literatura deve ser produzida pelo sujeito letrado e com grande conhecimento literário e de escrita. Assim, disseram que a Literatura, considerada a arte pela palavra, ficaria sujeita ao conceito de arte, sendo produzida por literatos e profundos conhecedores da língua.

Uma outra parte dos participantes discordou dessas ponderações, argumentando que o conceito de belo é relativo, variando de época para época, e que muitos críticos de determinados períodos não conseguiram valorizar uma arte que estava à frente de seu tempo. Ainda, citaram a literatura de cordel como uma expressão literária feita por sujeitos os quais, em muitos casos, não passaram por uma grande escolarização e que podem não dominar a escrita da forma como se concebe como "alto padrão" da língua portuguesa. Diante desses apontamentos, esse grupo chegou à conclusão de que qualquer pessoa, com o conhecimento básico da escrita, poderia produzir literatura. Houve, também, uma terceira parte de participantes que não quis discutir, embora estivesse atenta aos argumentos.

No que diz respeito ao contexto sócio-histórico, todos concordaram que este exerce grande influência na produção literária e, ainda, na relação do sujeito com a Literatura, pois disseram que o momento histórico contribui para o processo de constituição dos sujeitos de seu tempo que, não raro, mesmo que resistentes, ficam sujeitos a governos, regimes, tecnologias etc.

Foi bastante interessante ouvir os posicionamentos para que se pudesse iniciar o curso. Houve a necessidade de se desconstruir o imaginário de que a arte e, por conseguinte, a produção literária, não caberia apenas ao conceito greco-romano de beleza, razão e perfeição. Esses conceitos estão, há séculos, arraigados no imaginário coletivo, justamente pela nossa formação cultural que confere ao academicismo a legitimidade de produzir e julgar o que é arte. Foi apontado que, se partissem do pressuposto de que quem produz literatura é apenas o sujeito que obtém grande formação acadêmica, estariam sendo apagadas todas as produções artísticas de milhares de sujeitos que, por não

terem essa oportunidade, não seriam capazes de escrever e produzir literatura. Ademais, se todos concordaram que o contexto sócio-histórico exerce grande influência no processo de criação literária, logo, estaria anulado o argumento de que só os que têm acesso aos bancos escolares poderiam produzir textos literários.

Após esses e outros apontamentos, foi percebido que, embora contrariados, a parte dos participantes do curso que demonstrou um olhar mais elitista para a literatura seguiu interessada e, ao menos, aberta para ouvir e participar do curso. Sobre essa postura, é interessante colocar que, se tais sujeitos tiveram o interesse de participar de um curso que buscava tratar da representatividade do sujeito afro-brasileiro, de alguma forma, estariam preparados para desconstruírem um imaginário artístico que leva à segregação.

Dando continuidade, foi dito que os autores que seriam estudados durante o curso pertencem tanto ao grupo de escritores consagrados quanto ao grupo de escritores marginalizados, ou seja, à margem de um dizer cultural elitista. E que, ainda, mesmo aqueles autores afro-brasileiros que pertencem aos bancos dos imortais da Academia Brasileira de Letras não deixaram de sofrer pela condição racial em um país cuja história é marcada pela escravidão e pelo preconceito. Dessa forma, todos os participantes deveriam se abrir para uma escrita fora do habitual acadêmico, tanto pelas temáticas que seriam abordadas pelos autores quanto pela língua empregada nos textos.

Assim, o curso prosseguiu e, na medida em que os autores eram apresentados e estudados, foi possível perceber grande entrosamento da turma, que se demonstrou interessada em conhecer não só a produção literária dos autores, mas também suas histórias de vida.

Após as discussões iniciais, foi apresentado o primeiro autor afro-brasileiro da prosa do século XIX, talvez o maior escritor brasileiro que já tivemos em nossa história literária: Machado de Assis. Mulato, gago, epilético e morador do Morro do Livramento, no Rio de Janeiro, Machado de Assis teve que lutar

contra o preconceito de sua época. Muitas vezes autodidata, esse escritor venceu inúmeras barreiras para conseguir estabilidade e notoriedade.

Além de assistirem a um documentário[2] sobre a vida e a obra do autor, os participantes leram e analisaram a crônica "Abolição e Liberdade", escrita em 19 de maio 1888 e publicada no jornal carioca Gazeta de Notícias. Nessa crônica, a fina ironia de Machado de Assis e a costumeira crítica feita à sociedade de seu tempo estão presentes.

A leitura e a análise da referida crônica machadiana foram de suma importância, pois todos os participantes enxergaram a veia artística do autor para além das obras básicas lidas no ensino médio: "Memórias Póstumas de Brás Cubas" (1981) e "Dom Casmurro" (1899). Além disso, a representatividade do sujeito afro-brasileiro enquanto escritor demonstrada pela pessoa de Machado de Assis, escritor insuperável, auxiliou na quebra de paradigmas, pois muitos dos participantes não conheciam sua origem racial e social.

2.2 Segundo encontro

O segundo autor da prosa a ser trabalhado, na transição do século XIX para o XX, foi Lima Barreto. Esse autor teve a sua vida marcada pela exclusão social e racial em uma sociedade que tinha acabado de abolir a escravidão. Morreu precocemente, aos 41 anos, mas deixou grandes obras fundantes para a literatura nacional. Com o olhar visionário e extremamente crítico, Lima Barreto abordou, em suas obras, temáticas como a reforma agrária, o preconceito racial vivenciado pelos negros, e fez duras críticas ao regime militarista e ao cientificismo da época.

Assim como trabalhado anteriormente, os participantes do curso assistiram a vídeos[3] sobre a vida e obra do autor. Além do grupo discutir os pontos principais das obras "Memórias do Escrivão Isaías Caminha" (1909), "Triste Fim de Policarpo Quaresma" (1915) e "Clara dos Anjos" (1948), houve maior

aprofundamento sobre o conto "O Homem que sabia Javanês" (1911), leitura anteriormente sugerida para discussão.

O trabalho sobre a vida desse autor e sua obra foi de suma importância para que o grupo pudesse compreender não apenas o período vivido pelo autor, marcado por inúmeras revoluções, mas, principalmente, pela militância política, social e racial presente em suas obras. No referido conto analisado, os participantes puderam observar, entre outros pontos, a forma com a qual Lima Barreto utilizou a linguagem, criticando o eruditismo e antecipando os ideais modernistas no que se refere à liberdade de expressão quanto ao uso da língua.

Ainda nesse segundo encontro, foi apresentado o terceiro autor e o primeiro poeta negro do século XIX: Cruz e Sousa. Filho de escravos alforriados, criado e educado pelo antigo senhor de seus pais, também teve sua morte prematura aos 36 anos. Embora tenha deixado uma vasta obra inscrita pelo Simbolismo (estética artística que valorizou o culto ao vago, ao etéreo e às impressões inefáveis), Cruz e Sousa não deixou de expressar seu sofrimento frente a uma sociedade marcada pelo preconceito racial. Desse autor, além do vídeo[4] sobre a vida e a obra, foram lidas e analisadas as poesias "Antífona" (1983), "Cárcere das almas" (1905), "O Assinalado" (1905), "Ironia de lágrimas" (1905) e "Livre" (1905), que expressam a sua fixação pela cor branca e grande sentimento de dor e de incompreensão diante da sua negação pela sociedade da época.

É importante observar que, mesmo com uma produção literária de Cruz e Sousa voltada para os ideais simbolistas, os participantes do curso conseguiram apreender sua forte subjetividade, muitas vezes, motivada pelos eventos e perdas sofridos. Sua história de vida emocionou todo o grupo que viu um sujeito extremamente inteligente ser espezinhado pelo preconceito racial de sua época. Mas, a despeito de todo o seu sofrimento, Cruz e Sousa foi capaz de deixar uma rica produção poética e obter, postumamente, o devido reconhecimento nacional e internacional.

2.3 Terceiro encontro

O terceiro encontro se deu com a apresentação da vida e obra de Carolina de Jesus, mulher negra e favelada. Sua história de vida, em meados do século XX, é marcada pela luta cotidiana pela sobrevivência. As suas obras refletem a brutalidade social vivida pela autora, demonstrando o cenário de desigualdade, o apagamento de minorias e, ainda, apresentando muitas reflexões sobre a condição humana.

Assim como foi trabalhado sobre os demais autores, também foram apresentados vídeos[5] sobre a vida e a obra de Carolina de Jesus. Ainda, a obra em prosa "Quarto de Despejo" (1960), lida previamente pelo grupo, foi discutida e analisada nesse encontro. É interessante apontar que, embora a obra não siga os padrões formais da língua portuguesa, o grupo compreendeu que esse ponto, geralmente muito criticado, em nada comprometeu a obra. Ao contrário, suas marcas linguísticas e a sua desenvoltura para construir a narrativa de sua vida em forma de diário permitiram ao leitor adentrar em sua vida e compartilhar seus desejos, alegrias, bem como suas frustrações e revoltas. A referida história é um exemplo de força, coragem e empoderamento diante das adversidades: a fome, a vida na favela, o abandono político e social.

A leitura e o debate da referida obra de Carolina de Jesus foram fundamentais para que o grupo de participantes do curso pudesse refletir sobre a noção que remete à literatura de fronteira, também marcada pela persistência e resistência diante de uma sociedade preconceituosa e desigual. Além disso, houve grande reflexão por parte dos participantes sobre o fato de que, mesmo tendo atingido reconhecimento mundial, as obras de Carolina de Jesus sequer são mencionadas nos materiais didáticos de literatura, mesmo a obra "Quarto de Despejo" fazendo parte da coletânea cobrada no vestibular da UNICAMP.[6]

Sobre tal ponto, foi discutido que, a despeito desse apagamento, cabe, também, ao professor e aos alunos, a busca por essa literatura outra que vai além dos autores consagrados e dos cânones literários. Nesse momento, foi observado que a crítica literária nem sempre atua a favor da Literatura,

mas, não raro, a favor de um grupo específico que insiste em deixar de fora as obras que fujam do itinerário acadêmico.

2.4 Quarto encontro

A primeira parte desse encontro contou com o estudo da vida e obra de Giovane Martins, escritor jovem que, mesmo tendo estudado até a oitava série, é autor de obras premiadas. Giovane Martins é mais um exemplo de literatura de fronteira. Nascido no início dos anos 90, esse autor afro-brasileiro vivenciou as dificuldades das favelas em que morou, no Rio de Janeiro, e também viu de perto o preconceito não só por sua origem social, mas também racial. Seus escritos ganharam maior repercussão em 2015 quando participou da Feira do Livro de Parati (FLIP) e, em 2017, dois anos mais tarde, foi convidado para retornar à FLIP e, nessa ocasião, assinou um contrato com a Companhia das Letras para que houvesse a publicação de seu primeiro livro: "O sol na cabeça" (2018).

Tal livro é composto por contos que narram histórias da vida de jovens nascidos e criados nas favelas cariocas: suas angústias e dificuldades em meio a um ambiente urbano violento, mas também suas conquistas e alegrias, próprias da juventude. Com uma linguagem ora despojada, ora formal, Giovani Martins apresenta cenas realistas do cotidiano carioca, mesclando a vida na favela e fora dela.

Para que pudéssemos trabalhar com a história de vida e obra desse autor, foram vistos documentários[7] e foi lida a referida obra citada, "O sol na cabeça". Diferentemente dos outros encontros, cada dupla deveria apresentar um dos contos presentes na obra e fazer a análise crítica. Houve grande envolvimento dos participantes, que encontraram, na obra de Giovani Martins, cenas inesperadas, suspense, tensão, reflexões existenciais e grande crítica ao preconceito racial e social.

Sem dúvida, o grupo de participantes do curso pôde conhecer um escritor contemporâneo de seu tempo e ler uma obra muito próxima, verossímil do cotidiano brasileiro vivido nos grandes centros urbanos. Essa obra, lida e discutida, fez com que os participantes vissem uma parte do que o sujeito

afro-brasileiro de hoje tem a dizer de seu universo que é, muitas vezes, apagado e diminuído em e por outras esferas sociais.

Esse olhar para a escrita do sujeito afro-brasileiro contemporâneo foi estendido na segunda parte desse encontro, com o lirismo poético de Luiz Cláudio de Paulo, poeta negro, mineiro, contemporâneo, que encontrou, na poesia, uma forma para expressar seus sentimentos e reflexões. As poesias de Luiz Cláudio de Paulo, presentes no livro "Poesia Ponte Aérea" (2012), são divididas em momentos de passagem.

A primeira parte, intitulada "Decolagem", e a terceria, "Viagem 2 – Bela Paisagem", apresentam poesias que refletem a vida no interior mineiro. As lembranças do eu lírico sobre Lafaiete, Queluzito, Itabira, entre outras, e as peculiaridades familiares desses locais fizeram com que os participantes, em sua maior parte constituída por mineiros advindos do interior, pudessem encontrar pontos de identificação.

A segunda parte da obra, "Viagem", apresenta poemas que relembram a vida do eu lírico na capital mineira, Belo Horizonte. Nesse momento, as novidades da capital, sua abertura cultural e demais possibilidades presentes em uma cidade grande estão ao lado dos problemas existentes, como a fome e a mendicância, em um local misturado com o deslumbramento e com a dura realidade percebidos aos olhos do eu lírico.

A quarta parte, "Turbulência", expressa momentos críticos vivenciados e/ou refletidos pelo eu lírico. Nesse momento, há a dor demonstrada pela exclusão, pela miséria, pela solidão, pelos vícios. Há uma grande reflexão existencial aliada à crítica social.

A quinta e última parte da obra de Luiz Cláudio de Paulo, "Pouso", apresenta um eu lírico mais maduro, já fora dos momentos de turbulência. No entanto, dá-se continuidade à veia reflexiva e crítica. Ainda, o eu lírico expressa a autoafirmação e a valorização de suas vivências e experiências.

Sem dúvida, a leitura dos poemas de cada parte da obra auxiliou os integrantes do curso a refletirem sobre algumas passagens da vida: nascimento, juventude e amadurecimento. Ou, ainda, deslumbramento, revolta, resistência e autoaceitação. O lirismo de Luiz Cláudio de Paulo inegavelmente é uma expressão do sujeito afro-brasileiro que, a despeito do preconceito racial, encontra, na força interior e familiar, uma saída para superar as adversidades socioculturais.

2.5 Quinto encontro

O último encontro buscou discutir a vida e a obra da autora mineira Ana Maria Gonçalves, mulher negra que abandonou a profissão de publicitária para se dedicar à literatura. Viveu parte de sua vida no exterior, no entanto, sempre esteve ligada aos acontecimentos brasileiros, militando em favor da igualdade racial. Ana Maria Gonçalves, autora contemporânea e hoje residente em Salvador, Bahia, tem seu projeto literário voltado para reflexões sobre as condições históricas que acarretaram o racismo e demais formas de discriminação.

Para trabalhar as características de suas obras e conhecer um pouco mais sobre a sua vida, foram assistidos documentários[8] e foi discutida a sua obra "Um defeito de cor" (2006). Escrita em prosa, a referida obra, embora literária, narra acontecimentos históricos brasileiros durante o século XIX. Quem narra o romance é Kehinde, uma mulher africana que, ainda criança, veio para o Brasil como escrava em um navio negreiro. Essa história emocionante demonstra um forte discurso sobre o processo de escravidão e suas marcas deixadas nos sujeitos afro-brasileiros de ontem e de hoje.

Essa obra poderosa e marcante, aliada à história de vida de Ana Maria Gonçalves, foi fundamental para que os participantes pudessem compreender a luta secular do sujeito afro-brasileiro para conquistar respeito e igualdade. Os participantes do curso se emocionaram com a vida de Kehinde, acompanharam suas perdas familiares ainda em solo africano e, depois, no navio negreiro; sua chegada ao Brasil, sua adolescência marcada pela escravidão e abusos sexuais; e, ainda, a sua garra para se tornar livre e poder retornar à África, anos mais tarde. Mais do que uma obra com fatos históricos,

“Um defeito de cor” mostra as mazelas da escravidão através da vida de Kehinde, o que aproxima o sujeito leitor dos dramas enfrentados por todos aqueles que tiveram suas vidas roubadas ao longo do processo de escravidão.

Após o debate sobre a referida obra, a segunda parte do curso se deu com a apreciação crítica do grupo em relação ao curso e, além disso, em relação à necessidade de abertura para que os sujeitos afro-brasileiros se inscrevam pela literatura e possam atravessar a zona da exclusão e marginalidade para alcançar a legitimidade também enquanto escritores.

Esse último encontro foi fundamental para que o grupo pudesse retomar os momentos vivenciados ao longo dos encontros que buscaram abordar uma gama, ainda que pequena, de escritores afro-brasileiros do século XIX até a contemporaneidade. Assim, os participantes elencaram os elementos mais significativos que giraram em torno de aprendizagens, autores, leituras e, principalmente, da desconstrução e da necessidade de dar visibilidade ao que o sujeito afro-brasileiro tem a dizer, em deixar que este se inscreva enquanto sujeito do processo simbólico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Organizar e ministrar esse curso sobre a Literatura Afro-brasileira foi de suma importância para que houvesse o conhecimento e a valorização dos autores afro-brasileiros da prosa e da poesia abordados, pois grande parte dos participantes nunca tinha ouvido falar de alguns autores e obras trabalhados no curso. Muitos dos alunos jamais tinham pensado na literatura de fronteira e na necessidade da legitimidade de obras produzidas por sujeitos afro-brasileiros. Além disso, foi nítida a desconstrução sobre a produção literária brasileira e a abertura para se considerar obras inscritas por uma linguagem outra, para além dos padrões acadêmicos da língua. Isso fez com que houvesse uma maior aproximação não apenas entre leitor e texto literário, mas também uma possibilidade de produção literária, uma vez que a escrita artística não deve se prender aos moldes gramaticais.

Os alunos do ensino médio e até mesmo os professores confessaram jamais terem visto, nos materiais didáticos, a inclusão de autores afro-brasileiros que não aqueles já consagrados, como Machado de Assis, Cruz e Sousa e Lima Barreto. Ainda, os professores disseram que o curso foi de grande relevância para que possam levar para a sala de aula os autores afro-brasileiros para que seus alunos possam conhecê-los, a despeito da ausência deles nos materiais didáticos.

Os graduandos do curso de História abordaram a importância das obras literárias afro-brasileiras para que se possam ensinar diversos conteúdos sobre a história do Brasil e seu processo de formação. Além disso, os graduandos de Pedagogia disseram ter grande interesse em pesquisar obras infantis escritas por sujeitos afro-brasileiros para que, desde os primeiros anos de escolarização, os alunos possam conhecer e valorizar tais artistas. Diante disso, pôde ser percebido que a prática pedagógica, no que diz respeito ao ensino de Literatura e de História, tanto na escola pública quanto na particular, será repensada e, quem sabe, reconstruída para que haja, também no espaço escolar, a legitimidade dos autores afro-brasileiros.

É importante, ainda, mencionar que outros participantes, artistas e demais interessados na produção literária brasileira contribuíram imensamente com seus comentários e análises, pois muitos destes já conheciam os autores trabalhados e puderam compartilhar, ainda, na indicação de outras obras escritas por sujeitos afro-brasileiros.

Sobre esse ponto, gostaria de finalizar este capítulo dizendo que, embora o curso tenha obtido êxito, ainda assim, foram poucos os autores e obras trabalhadas. Cabe, então, a constante pesquisa e engajamento para que possamos todos ampliar nosso conhecimento a respeito da produção literária afro-brasileira para que a sua legitimidade seja, de fato, uma marca do presente século.

Referências

ASSIS, Machado de. Abolição e Liberdade. *In:* AGUIAR, José (Org.). **Obra Completa**. Vol. III. 3ª edição. José Aguilar, Rio de Janeiro. 1973. p. 489-491.

BARRETO, Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. Rio de Janeiro: Editora Record, s/d.

BARRETO, Lima. **Clara dos Anjos**. Rio de Janeiro: Editora Escala, 2008.

BARRETO, Lima. O Homem que sabia Javanês. *In:* **Os Melhores Contos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

BARRETO, Lima. **Recordações do escrivão Isaías Caminha.** São Paulo: Brasiliense, 1978.

BOSI, Alfredo. A escrita e os excluídos. *In:* **Literatura e Resistência**. São Paulo: Cia. das Letras, 2002 (Ensaio).

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo** – diário de uma favelada. São Paulo: Ed. Francisco Alves, 1960.

LAJOLO, Marisa. **O Que é Literatura.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 17ª ed. 1995.

MARTINS, Giovani. **O sol na cabeça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

PAULO, Luiz Cláudio de. **Poesia Ponte Aérea**. Conselheiro Lafaiete: Liga Ecológica Santa Matilde, 2012.

SILVA, Manuel de Souza e. Vozes e Ecos da Negritude: panorama visto do cerrado. *In:* CANIATO, Benilde; MINÉ, Elza (Orgs.) **Abrindo Caminhos:** uma homenagem a Maria Aparecida Santilli. Coleção Via Atlântida, nº 2: São Paulo, 2002, p. 292-307.

SOUSA, Cruz e. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Editora José Aguilar, 1961.

Nota de fim

1 Doutora em Ciências da Linguagem e docente designada pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) para lecionar nos cursos de Pedagogia, História e Processos Gerenciais da unidade de Campanha/MG.

2 Documentário produzido pela TV Escola: "Machado de Assis – A vida é boa". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HI7OgwvNJ2Q. Acesso em: 10 jun. 2018.

3 Documentário produzido pela TV Escola: "Lima Barreto – Mestres da Literatura". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=O3llCYsz8iI. Acesso em: 10 jun. 2018. E vídeo produzido pela FAPESP: "Lima Barreto: intérprete do Brasil pós-abolição". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ssUZA4VU2-s&t=13s. Acesso em: 10 jun. 2018.

4 Programa apresentado pela TV Brasil: "João da Cruz e Sousa – De Lá Pra Cá". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=z72-Gf6ch4c&t=3s. Acesso em: 10 jun. 2018.

5 Documentário produzido pela Nação TVE: "Carolina de Jesus – Parte 1". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=E5V8SvEN2lI. Acesso em: 10 jun. 2018. E vídeo produzido pelo Canal Futura: "Carolina de Jesus, fenômeno editorial no início dos anos 60 – Jornal Futura". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?-v=PucTtvFtDBA&t=2s. Acesso em: 10 jun. 2018.

6 Reportagem publicada pela Universia Brasil, em 2017: "Livro de Carolina de Jesus é leitura obrigatória da Unicamp." Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/clipping/2017/05/10/livro-de-carolina-de-jesus-e-leitura-obrigatoria-da-unicamp. Acesso em: 10 jun. 2018.

7 Vídeo produzido pela TV PUC-Rio: "A literatura vigorosa de Geovani Martins". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lDbpGHJy3jA&t=5s. Acesso em: 10 jun. 2018. E Programa Trilhas e Letras produzido pela TV Brasil: "Jovens na periferia". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=I17iTCbFT6E&t=10s. Acesso em: 12 jun. 2018.

8 Vídeo produzido pela Editora Record: "Um defeito de cor – Ana Maria Gonçalves". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XRXGqF_2huk. Acesso em: 12 jun. 2018. E vídeo produzido pelo canal Imagem pela Palavra: "Ana Maria Gonçalves – Imagem da Palavra – Parte 1". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DEVFpFWLSNk. Acesso em: 12 jun. 2018.

UNIDADE II Multiculturalismo, pluralidade cultural e pedagogia da diferença

APORTES TEÓRICOS fundantes do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) de Campanha/MG

Márcio Eurélio Rios de Carvalho[1]
Leonara Lacerda Delfino[2]

INTRODUÇÃO

O texto busca delinear o significado e a importância de um currículo orientado por uma narrativa étnico-racial. Entende a iniciativa de se criar um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, numa expressiva cidade remanescente do período colonial, uma saída proveitosa para neutralizar o discurso eurocêntrico, tão em voga ainda hoje na academia e nas escolas. Busca situar o aparecimento do NEAB no interior das recentes discussões sobre as identidades culturais negras, marcadamente contingenciais, e a marcação da diferença delas correlata. Discute, igualmente, a singularidade étnico-racial brasileira e o problema do estigma da cor que move o racismo, delineando o significado histórico do reconhecimento a partir das ações afirmativas. Procura enumerar alternativas teórico-metodológicas capazes de suplantar as dificuldades de se conceber a cultura de forma essencializada, com ênfase para a cartografia etnográfica da diáspora, de modo a se criar mecanismos para transformar a história da África numa história publicizada[3]. Com ênfase, tais discussões teóricas têm servido de suporte para fundamentar o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade de Estado de Minas

Gerais da unidade de Campanha (NEAB-UEMG/Campanha), inaugurado durante a realização da I Semana da Consciência Negra da UEMG/Campanha (2017)[4]. Alguns vetores de pesquisa estão sendo priorizados na estruturação e elaboração do Núcleo:

- Lugares de memória da diáspora africana em Minas Gerais: o patrimônio imaterial afrodescendente;

- A implantação da disciplina História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio em Minas Gerais;

- História oral das comunidades negras em Minas Gerais: as histórias de vida como narrativas públicas e digitais.

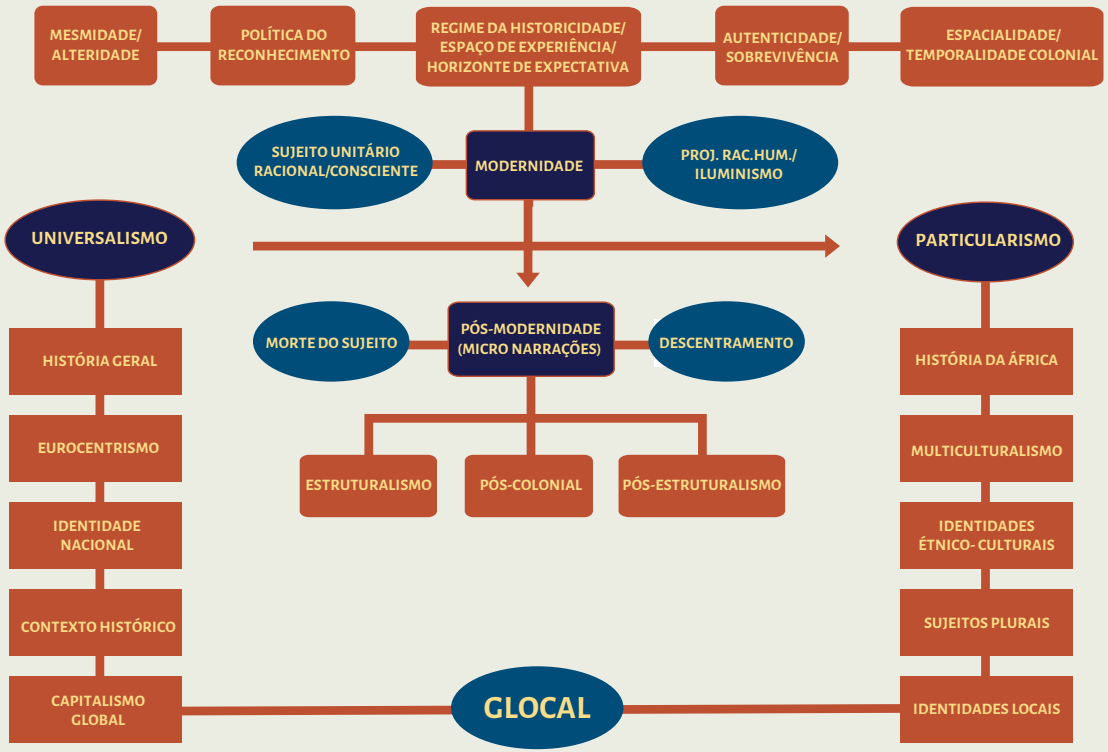
Se, desde 1988, a regularização da propriedade quilombola pode ser considerada a primeira forma reparadora dos males do passado escravista, é nos anos 2000 que acontece uma guinada na articulação dos pedidos de reparação, com a criação, em 2003, da Secretaria para a Promoção das Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR), da lei que obriga o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas (Lei nº 10. 639), e do Decreto nº 4.887, que operacionalizou o reconhecimento dos quilombos em território brasileiro. A aprovação do Estatuto da Igualdade Racial de 2010 abriu "caminho à nova legislação no campo da igualdade racial em vários setores da vida social, da mídia, da saúde e da educação" (CICALO, 2016, p. 61), e a Lei nº 12.711 de 2012 permitiu uma reserva (cotas raciais) de 50% das vagas em universidades e institutos federais para afrodescendentes. Finalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, aprovada em 20 de novembro de 2012, aproximou a "prática educacional em territórios quilombolas da realidade sociocultural e política desses grupos" (YABETA, 2016, p. 104).

Todas essas ações podem ser compreendidas, analiticamente, a partir dos seguintes eixos que compõem o texto: os dois movimentos – a passagem da modernidade para pós-modernidade e do

universalismo para o particularismo; a constituição das identidades (e diferenças) culturais negras; a problemática da cor; e a questão central da diáspora como recurso analítico.

1 DOIS MOVIMENTOS: DA MODERNIDADE PARA PÓS-MODERNIDADE E DO UNIVERSALISMO PARA O PARTICULARISMO

Observe o diagrama abaixo:



Fonte: elaboração dos autores.

Particularmente, a criação de um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros pode ser entendida no interior de debates recentes, que pontuam dois movimentos importantes: por um lado, a passagem da modernidade para a chamada pós-modernidade, e o que isso representou em termos da mudança da noção de sujeito unitário e objetividade científica, para o descentramento do sujeito e indeterminação ou ausência de sentido; por outro, na mudança total de perspectiva: do universalismo (com seu ideal de objetivismo essencialista) para o particularismo (com sua dimensão diferencial e seu subjetivismo transcendental). Dois movimentos que resumem bem a questão central de nosso objeto: o interesse pelas múltiplas identidades étnicas está intimamente atrelado à morte do sujeito. Como sabemos, com os conceitos de "universalização relativa" e "universalização diferencial" a partir do conceito de "hegemonia", de Ernesto Laclau, universal e particular não são excludentes ou antagônicos, mas interdependentes.

O primeiro movimento (passagem da modernidade para a pós-modernidade) foi bem delineado no livro de José Carlos Reis (2006). Segundo ele, a modernidade representou um corte na identidade ocidental e uma nova representação da temporalidade histórica. A unidade do todo social foi desmembrada com o aparecimento das esferas política, econômica e religiosa. Essa autonomia entre elas levou ao desencantamento do mundo, através do processo de racionalização do ocidente. Entre os séculos XIII e XVI, houve a laicização da cultura, o aparecimento do Estado burocrático e da empresa capitalista. Se a modernidade renascentista vivia intensamente o presente, o novo, o secular; a modernidade do século XVIII rompia com o passado e o presente e se abria para o futuro. R. Koselleck e F. Hartog são dois pensadores que nos fazem compreender a ruptura do século XVIII para o século XIX.

Ao estudar a gênese e formação da concepção moderna de história como "singular coletivo", R. Koselleck aponta uma mudança de direção. A *Historie*, como narrativa do que aconteceu, foi sendo sistematicamente substituída por *Geschichte*, significando acontecimento e sua representação. A primeira, um conceito plural, compreendia o passado como um conjunto de histórias, relatos recolhidos pela memória, o que indica um "espaço de experiência" contínuo. Como *Geschichte*, a história passou a ser concebida como um passado superado e por um devir, no singular coletivo, dotado de

uma dinâmica própria e em processo de constante aceleração, um processo histórico voltado para o futuro e expressão do progresso – "horizonte de expectativa". Os dispositivos história-ação e história-narração deixam de ser operatórios, porque a história fala por si mesma, a narrativa histórica passa a ser concebida como a própria história e, portanto, expressão da verdade e da realidade (MONTEIRO, 2007, p. 97).

Nos termos de Koselleck, a nova configuração temporal inaugurada na contemporaneidade, e acirrada em fins do século XX, caracteriza-se por um distanciamento, quase ruptura, entre o "espaço de experiência" e o "horizonte de expectativa". E é no presente que essa tensão se manifesta, pois nele se articulam projetos, memórias, leituras e usos do passado e futuros possíveis. É também nele que as narrativas históricas são construídas, desconstruídas e reconstruídas (KOSELLECK, 1990 apud REIS, 2010, p. 107).[5] Apropriando-se de Koselleck, José Carlos Reis pontua que a inteligibilidade do saber histórico se atualiza em cada presente a partir de equacionamentos narrativos que expressam a tensão entre os campos de experiência e o horizonte de expectativas (REIS, 1996, p. 242 apud VELASCO; BARCELOS, 2014, p. 266). Essas articulações entre as categorias temporais podem exprimir o "regime de historicidade" (HARTOG, 2013) em voga num momento particular, cuja noção de tempo se diferencia conforme a ênfase colocada em uma dessas categorias. Hoje, o regime de historicidade dominante é o por ele designado como "presentismo".

Se existe algo que separa, que delimita temporalmente e diferencia a modernidade da sua sucessora, a chamada pós-modernidade, é o conteúdo do discurso colonial e pós-colonial. Como têm apontado alguns pensadores atuais da "política, poética e filosofia da diferença" (SKLIAR, 2003, p. 30), a modernidade inaugura uma "construção do tempo" (SKLIAR, 2003, p. 43), que deseja a continuidade e a mesmidade, obstruindo um tempo descontínuo, da irrupção, ruptura e diferença. Por outro lado, ela só pode ser imaginada a partir de uma relação/determinação colonial. O autor sugere que o tempo da mesmidade e do outro não se coincidem: "o passado era, em síntese, a repetição da mesmidade que hoje é a irrupção da diferença" (SKLIAR, 2003, p. 41).

A modernidade surge como um tempo essencialmente europeu (Habermas), como metadiscurso, uma narrativa de temporalidade (Lyotard), de emergência do governo/governabilidade (Foucault), com sua ideia mais arquetípica – a ordem, em oposição ao caos. Daí a sua necessidade e esforço de definir e classificar as coisas, o outro, a partir do "é isto, é aquilo", dos atos de inclusão e exclusão (SKLIAR, 2003, p. 54). Nesse desejo de designar e denotar, "aparece o estranho, o estrangeiro, a indeterminação, o outro permanente, o sempre-sem-nome", o inominável, conforme Derrida (SKLIAR, 2003, p. 55). O outro linear moderno "só aparece quando é nomeado", ou "vem depois, nunca antes" (SKLIAR, 2003, p. 56).

A pós-modernidade define-se, ao contrário e por oposição, "como um tempo paradoxal que é produto do surgimento de identidades, posições ou localizações do sujeito, que antes eram ignoradas, silenciadas, colonizadas e/ou traduzidas a um tempo e um espaço único de representação" (SKLIAR, 2003, p. 46). Ao tempo linear moderno, impõe-se a ideia de "temporalidade disjuntiva". A alteridade precisa se libertar da condição de *ser* ou *não ser* para transformar-se num "*estar sendo* como processo e não como um estado identitário essencializado", de modo que as identidades não possam ser temporalmente alcançadas, capturadas e domesticadas. Em síntese, "o estar sendo é o acontecimento imprevisto que nos obriga a pensar mais em nosso ser, em nossa identidade, do que no ser do outro, do que em sua identidade" (SKLIAR, 2003, p. 47). Nessa perspectiva da alteridade, o outro deixa de ser visto como imutável (filosofia grega), racionalizado (filosofia moderna) ou coisificado (subjetividade moderna europeia). É um outro que sempre existiu, sempre esteve, ainda que numa temporalidade/espacialidade diversa: "suas histórias, suas narrativas, sua própria percepção de ser outro, não obedece de forma submissa à nossa ordem, à nossa sequência, à nossa determinação cronológica do tempo". Ao contrário, "problematiza nosso próprio tempo e nossa própria elaboração e organização da temporalidade" (SKLIAR, 2003, p. 62).

O segundo movimento marca a relação universalismo e particularismo aqui representados pela História Geral e História da África. Mirta Giacaglia reflete sobre a problemática universalismo x particularismo a partir da teoria do discurso e da hegemonia proposta por Ernesto Laclau, o que

permite um novo olhar sobre os processos de homogeneização do capitalismo global e das propostas do multiculturalismo a ele resistentes. De antemão, para Laclau, "as crises das perspectivas universalistas e o renovado interesse suscitado pelo tema da emergência de múltiplas identidades étnicas, nacionais, sociais e políticas, está em estreita relação com a questão da denominada 'morte do sujeito'" (GIACAGLIA, 2014, p. 96). A explosão de novas identidades liga-se à nova problemática, no campo da filosofia política, sobre a constituição de novas subjetividades, com a derrocada do projeto humanista moderno e sua tentativa de conceber o social como totalidade objetiva e fechada (GIACAGLIA, 2014, p. 103).

A questão posta por Laclau é perceber o universalismo, com seu ideal de objetivismo essencialista, e o particularismo, com sua dimensão diferencial e um subjetivismo transcendental, não como opostos antagônicos, mas por uma relação de interdependência, que se explicaria pelas noções de "universalização relativa" e "universalização diferencial", a partir do conceito de hegemonia.[6]

Com efeito, "ao se afirmar uma identidade particular em sua relação diferencial se está afirmando de fato uma relação de poder" (GIACAGLIA, 2014, p. 98). Mas toda identidade (particularidade) constitui-se no interior de uma totalidade – o contexto histórico (universalidade). Discutir a identidade particular é discutir o contexto social, e vice-versa. E ambos são interdependentes, pois, "o sistema impede a constituição da identidade opositora ao mesmo tempo em que é condição de possibilidade de sua existência" (GIACAGLIA, 2014, p. 98-99). Daí que é possível pensar, a partir de Laclau, que "o universal não é outra coisa senão um particular que acessou uma posição dominante". De outro modo, "a universalização não é incompatível com o universalismo diferencial, mas sim, constitui seu horizonte de possibilidade" (GIACAGLIA, 2014, p. 99).

A teoria social do discurso proposta por Ernesto Laclau nos possibilita compreender as demandas curriculares a partir da leitura discursiva de disputas teóricas e políticas travadas na sociedade. Segundo ele, nas estruturas discursivas, não comparecem termos positivos, mas significados que se afirmam pela distinção com os demais. Nesse sentido, o social, o político e a cultura seriam sistemas

de diferenciações, caracterizados pela heterogeneidade e pela contingência. Como pontua Diego Velasco e Vitor Barcellos,

> os significados dos termos utilizados são contingenciais, dependendo das articulações feitas com outros e das disputas pela hegemonia constituidoras da sociedade. Isso equivale a afirmar que as possibilidades de significação são infinitas, pois são permeadas por relações precárias e contingentes (VELASCO; BARCELOS, 2014, p. 264).

A produção desses significados dá-se por meio da ação de duas lógicas: da equivalência (apagando as unidades diferenciais) e da diferença (estancando as cadeias de equivalência e produzindo diferenças radicais).

É possível perceber as mudanças curriculares, os programas e manuais didáticos, e os espaços dedicados à valorização da cultura negra, como o NEAB, a partir dos sentidos mobilizados na manutenção ou rompimento de estruturas discursivas que produzem significados aparentemente modificados, contínuos ou inovadores. Isso porque os processos de significação, sempre contingentes, desenvolvem-se em meio às lutas hegemônicas, objetivando dar-lhes um caráter "universal".

Para a compreensão do conceito de hegemonia, Laclau parte da formulação teórica da existência de significantes vazios. Os textos são carregados de "significantes vazios" que funcionam como elementos diferenciais "de uma vasta cadeia discursiva que articula elementos como equivalentes a si, colocando-se em uma relação de antagonismo em relação a todos os outros elementos situados fora de sua cadeia de equivalência" (LACLAU, 2011 apud VELASCO; BARCELOS, 2014, p. 265).

2 IDENTIDADES (E DIFERENÇAS) CULTURAIS NEGRAS

A criação do Núcleo se justifica, portanto, por acender a recente discussão sobre as ações afirmativas, o racismo e a problemática da identidade x diferença que a sustenta. Toda a preocupação com a

inserção da temática no currículo, ou, mais ainda, a necessidade de um currículo multiculturalmente orientado, em que a temática étnico-racial esteja em seu centro, liga-se à questão da identidade e diferença que marca a discussão histórica, pedagógica, antropológica e, recentemente, constitui o âmago dos Estudos Culturais.

Kathryn Woodward examina a importância da identidade cultural em Stuart Hall (*Identidade cultural e diáspora*), para quem ela deve ser entendida como "processo pelo qual se busca autenticar uma determinada identidade por meio da descoberta de um passado supostamente comum" (WOODWARD, 2014, p. 28). Hall ampara sua análise nas identidades formadas na diáspora, com base nas representações cinematográficas. Segundo ela, Hall concebe duas formas diferentes de se pensar a identidade cultural: a primeira quando "uma determinada comunidade busca recuperar a 'verdade' sobre seu passado na 'unicidade' de uma história e de uma cultura partilhadas que poderiam (...) ser representadas"; a segunda a enxerga como "uma questão tanto de 'tornar-se' quanto de 'ser'" (HALL, 1990 apud WOODWARD, 2014, p. 28), evidenciando seu caráter de reconstrução e transformação no presente. Além do mais, ele evidencia, baseando-se na *différrance* de Derrida, o caráter fluido do significado da identidade, que é sempre adiado, diferido, nunca completo ou fixo (WOODWARD, 2014, p. 29). Por outro lado, segundo ele, "a cultura popular negra foi 'sobredeterminada' de duas formas: parcialmente por suas heranças e também por suas condições diaspóricas e isso quer dizer que o autor está entendendo que essa cultura não existe em sua forma pura, mas sim hibridizada" (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 79).[7]

A política de identidade (feminismo entre as mulheres, direitos civis entre os negros, política sexual de gays e lésbicas), além de ter se tornado um importante fator de mobilização política, serviu para "afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado" (WOODWARD, 2014, p. 34). Embora em alguns espaços e temporalidades tenha havido uma concepção essencialista de separatismo ou de elaboração de uma história exclusivista, a concepção não essencialista, com relação à identidade, tem enfatizado que "as identidades são fluidas, que elas não são essências fixas, que elas não estão presas a diferenças que seriam permanentes e

valeriam para todas as épocas" (WOODWARD, 2014, p. 36). Duas concepções fazem pressupor o caráter fixo da identidade, segundo estes movimentos: "a primeira está baseada na classe social, constituindo o chamado 'reducionismo de classe'". Contra argumentam que outras identidades atravessam o pertencimento de classe, demonstrando que outras divisões sociais de raça, gênero e etnia são também centrais para a política de identidade; a segunda tem questionado "o essencialismo da identidade e sua fixidez como algo 'natural', isto é, como uma categoria biológica'" (WOODWARD, 2014, p. 36-37), de modo a subverter as categorizações naturais e binárias[8]. As duas versões do essencialismo identitário são colocadas à prova, postulando que as identidades são *contingentes* e não formadas por um *núcleo central essencial* que as distinguiria:

> A primeira fundamenta a identidade na 'verdade' da tradição e nas raízes da história, fazendo um apelo à 'realidade' de um passado possivelmente reprimido e obscurecido, no qual a identidade proclamada no presente é revelada como um produto da história. A segunda está relacionada a uma categoria 'natural', fixa, na qual a 'verdade' está enraizada na biologia. Cada uma dessas versões envolve uma crença na existência e na busca de uma identidade verdadeira. O essencialismo pode, assim, ser biológico e natural, ou histórico e cultural. De qualquer modo, o que eles têm em comum é uma concepção unificada de identidade (WOODWARD, 2014, p. 38).

É importante reter que a biologia e a origem trans-histórica recebem essa importância enquanto marcadoras da identidade, porque fornecem "fontes de solidariedade" no interior de um grupo excluído qualquer. Mas as identidades são sobredeterminadas por contingências que emergem em momentos históricos específicos e, particularmente, nos conflitos étnicos e nos movimentos sociais em geral, elas aparecem como marcadoras de diferença, que se reproduz por meio de sistemas simbólicos (WOODWARD, 2014, p. 39-40).

Duas são as formas de marcação da diferença, segundo Woodward: por meio "dos sistemas simbólicos de representação" e por meio "de formas de exclusão social" (WOODWARD, 2014, p. 40). Uma vez que as identidades são criadas a partir da diferença, pode-se concluir que elas não são opostas, mas interdependentes, ou seja, a identidade depende da diferença.

As identidades não são estáveis, são mutáveis. As identidades negras foram marcadas bruscamente por uma mudança de condição social: do status de livre para o de escravo. Acredita-se que a primeira forma de identificação tenha se dado através dos vínculos estabelecidos quando da experiência na "travessia da Calunga Grande": viam-se como parentes e tratavam-se como *malungos*. O destino reservado a todos (as) sobreviventes cuidaria de conformar novas identidades culturais. Mas a condição de escravidão reflete uma "síntese cultural" que "nunca foi homogênea em suas práticas e concepções, nem unitária nas faces que produziu" (SPILLERS, 1989, p. 29 apud BHABHA, 2013, p. 285).

Sendo a cultura um "código básico de simbolização que permite a comunicação e o entendimento entre aqueles que pertencem a ela" (SOUZA, 2006, p. 87), e a identidade uma "imagem que as pessoas têm de si próprias e que os outros têm delas" (SOUZA, 2006, p. 105), é fácil delinear como as identidades culturais negras se formaram em terras brasileiras. Alguns elementos destacam-se nessa formação: a língua falada, o lugar em que se vivia, o passado comum, os valores compartilhados, as crenças professadas, bem como a experiência da escravização e do racismo.

Como já apontado, a historiografia deu um salto qualitativo, e as identidades escravas e as identidades negras no tempo estão na ordem do dia da escrita da História. Algumas problemáticas de como elas se forjaram no passado, e ainda se formam, devem ser recuperadas no ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira. Laços de solidariedade, formas de negociação, redes de sociabilidade, variadas estratégias de resistência etc., comparecem há tempos na pesquisa e escrita da História. Atentar para essa variação é conceber que a desumanidade da escravidão na Afro-América existiu, assim como a opressão, mas que "nem todos os sistemas escravagistas oprimiram igualmente todos os escravos, e nem todos os escravos lidaram da mesma maneira com sua opressão" (MINTZ; PRICE, 2003, p. 113). Os povos africanos vindos para a América refizeram o Novo Mundo e refizeram a si mesmos, através das mais variadas formas culturais.

Sidney Mintz e Richard Price sistematizaram algumas questões centrais relacionadas ao "nascimento da cultura afro-americana", atentando para o dado histórico de que, por oposição à homogeneidade

cultural dos europeus, as heranças culturais negras foram variadas e ricas (MINTZ; PRICE, 2003, p. 20). Segundo eles, os africanistas estão certos, hoje em dia, de que a suposta unidade cultural da África Ocidental, postulada por Melville J. Herskovits, não existiu, havendo, ao contrário, uma variação intercultural generalizada entre os diversos povos (MINTZ; PRICE, 2003, p. 27). Neste sentido,

> uma herança cultural africana, largamente compartilhada pelas pessoas importadas por uma nova colônia, terá que ser definida em termos menos concretos, concentrando-se mais nos valores e menos nas formas socioculturais, e até tentando identificar princípios 'gramaticais' inconscientes que pudessem estar subjacentes à resposta comportamental e fossem capazes de moldá-la (MINTZ; PRICE, 2003, p. 27-28).

Embora seja comum entre os afro-americanistas postularem determinadas influências culturais de certas regiões africanas a específicas regiões do Novo Mundo, tais simplificações podem não corresponder à realidade histórico-cultural (MINTZ; PRICE, 2003, p. 37). A única coisa que os recém-chegados compartilhavam entre si, num primeiro momento, era a escravização, e tudo o mais foi elaborado, recriado, na medida em que foram tomando forma as diversas comunidades de escravos. Eles "não puderam transpor o complemento humano de suas instituições tradicionais para o Novo Mundo. Membros de grupos étnicos de status diferente, sim, mas sistemas de status diferentes, não. Sacerdotes e sacerdotisas, sim, mas cortes e monarquias, não" (MINTZ; PRICE, 2003, p. 38). Ou seja, tudo precisou ser criado, de acordo com as necessidades da vida cotidiana. É difícil, segundo os autores, pensar até numa constituição de comunidades de fala, sendo "as línguas em que escravos e senhores se comunicavam (...) *pidgins* ou jargões comerciais, isto é, línguas com gramáticas e léxicos reduzidos (...) que envolviam grupos sem uma língua em comum" (MINTZ; PRICE, 2003, p. 39).

Todavia, diversas situações fazem crer que os senhores reconheciam implicitamente a humanidade de seus escravos, embora relutassem em admiti-la. Os encontros entre livres e escravos eram diários, o que pressupunha o estabelecimento de relações, contatos, situações corriqueiras, confidências, trocas de experiências das mais variadas. Por outro lado, "o monopólio do poder pelos senhores era

restringido não somente por sua necessidade de atingir certos resultados, em termos da produção e do lucro, mas também pelo claro conhecimento que os escravos tinham da dependência dos senhores em relação a eles" (MINTZ; PRICE, 2003, p. 47). Os autores enumeram algumas destas situações. Segundo eles, além do desempenho regular da mão de obra escrava no setor produtivo, e da violência e imposições de limites típicas de uma relação assimétrica, os escravos tomaram para si uma série de responsabilidades diárias, como selar um cavalo, fazer favores, cuidar dos afazeres domésticos e dos bebês dos seus senhores, preparar sua comida etc. Neste sentido, eles sabiam muito mais da vida íntima de seus senhores do que o contrário. Outras formas de relações entre livres, libertos e escravos eram as especificamente sexuais. Embora as incursões sexuais entre senhores e escravas tenham acontecido, elas não foram suficientes para impedir a constituição de grupos familiares e arranjos matrimoniais.

Mintz e Price nos lembram de que, embora muitas dessas relações entre livres e escravizados fossem baseadas na exploração, outras foram marcadas pela ternura e afeição, o que os laços duradouros nos fazem crer (MINTZ; PRICE, 2003, p. 50). Outras áreas de contato entre livres e não livres eram o comércio, o fornecimento de artigos para as famílias senhoriais, o papel de damas de companhia, camareiros e cicerones, os favores musicais de escravos nas casas grandes, o trabalho de artesãos das mais variadas modalidades etc. Enfim,

> que a classe senhorial tanto funcionava como mestra – e intimadora – dos escravos quanto como reguladora de sua conduta sempre foi aceito como um dado banal, e sem dúvida costumava ser verdade. Mas o papel que tinham os desprovidos de poder, afetando e até controlando partes importantes da vida dos senhores, também era típico das colônias escravagistas e não tem recebido atenção suficiente (MINTZ; PRICE, 2003, p. 50-51).

É preciso reter acima de tudo que o esquema analítico que privilegia apenas o alinhamento de posições sociais e seus papéis, a divisão das tarefas e responsabilidades, os direitos e deveres etc., de cada pólo da relação, não evidencia outro aspecto, do modo em que o "conteúdo cultural" foi moldado

e transmitido por várias gerações, através dos estilos de comportamentos e de fala, das crenças e valores, conduta cotidiana, etiquetas e tudo que dava forma e significado às relações sociais:

> Essa mudança de foco permite-nos ver que os pontos de contato entre pessoas de status diferente, ou de inserção grupal diferente, não determinava de maneira automática a direção do fluxo do material cultural conforme o status dos participantes, mas de acordo com outras variáveis. Por certo, o status do filho do senhor perante sua babá escrava afetava sua aprendizagem de um estilo de comando ao lidar com os escravos. Mas sua fala, suas preferências culinárias, suas imagens, suas primeiras ideias sobre os homens e mulheres e muitas outras coisas, naquilo que um dia se tornaria característico dele como indivíduo, seriam aprendidos com alguém de status muito inferior ao seu, mas que, noutros aspectos, exerceria grande controle sobre ele (MINTZ; PRICE, 2003. p. 52).

Isso é o que importa destacar: as inúmeras possibilidades trazidas ao se conceber a cultura "em termos das relações interpessoais que faziam a mediação dos materiais culturais" (MINTZ; PRICE, 2003, p. 53) entre livres, libertos e escravos. Rompe-se, assim, com a ideia de que os processos de formação cultural tenham se dado de forma unilateral e homogênea, como uma imposição direta do branco europeu sobre os negros escravizados:

> Só assim é possível compreender as interdependências que ligavam senhores e escravos, e os modos em que os comportamentos dos primeiros foram moldados pelos que estavam numa condição de subordinação. Os escravos conseguiram elaborar conteúdos e materiais culturais capazes de influenciar a vida dos senhores e dos seus pares, modificando-lhes continuamente, de modo a transformá-los em tradições culturais. Criaram, assim, uma cultura genuína que não pode ser vista como continuidade étnica africana, transplantada para o Novo Mundo (MINTZ; PRICE, 2003, p. 62-63).

3 A PROBLEMÁTICA DA COR

A singularidade étnico-cultural brasileira faz com que todos os conceitos que tentam abarcá-la pareçam problemáticos ou, no mínimo, controversos. Mestiçagem, negritude, etnicidade, racialismo

e branquidade, por um lado; cultura brasileira, pluralismo cultural, multiculturalismo, cultura afro-brasileira, africanidades brasileiras, alfabetismo da diáspora, por outro; todos, em seu conjunto, despontam na teoria sócio-histórica-educacional-antropológica brasileira, com matizes, relativismos e perspectivas por vezes perturbadoras[9]. Na base de todos eles, talvez esteja a preocupação, que perpassa toda a formação histórica brasileira, com a raça e o racismo. Embora não sejam sinônimos e por sua inviabilidade científica, pertencem muito mais ao domínio da narrativa do que da ciência. Por conseguinte, como representação e discurso do outro, estão associados à mesmidade/alteridade e à identidade/diferença. A discussão sobre o racialismo e/ou culturalismo afro-brasileiro passa, inevitavelmente, pela problemática desses conceitos[10].

Numa visão diametralmente oposta a de Michael Hanchard e a despeito de Charles Taylor (1994) ter enfatizado a necessidade íntima que os indivíduos têm de expressar sua identidade étnico-racial, Livio Sansone prefere adotar as perspectivas teóricas de Richard Handler e Paul Gilroy, para quem outras identidades sociais podem ser mobilizadas, quando os indivíduos encontram nelas mais conforto. Ou seja, não concebem a identidade como um conceito transcultural, sugerindo, ao contrário, tratar-se de uma dinâmica, e não de uma entidade (FRIGERIO, Alejandro, 1999 apud SANSONE, 2007, p. 12).

Na visão de Livio Sansone, outros marcadores sociais, como "índio", "nativo", "imigrante", "brasileiro", são bem mais generalizados e atribuídos a diversos grupos do que os marcadores étnico-raciais. Raça, etnicidade e racismo deles advindos são mais constantes na história de outros povos do que na nossa história, pois "não conseguiram mobilizar o mesmo grau de emoção, e ação coletivas". Ele constata que, embora tenha havido um interesse renovado na etnia/raça nos últimos anos, a falta de compreensão e/ou interesse nas/pelas relações raciais/racialidade se dá pela "autocomplacência nacional (os brasileiros são melhores) ou à xenofilia (as coisas brasileiras são piores)" (SANSONE, 2007, p. 14).

Em função da globalização, há um paradoxo latente no uso dos símbolos étnicos: ao mesmo tempo em que eles acionam a diferença, "os modos como essa diferença se expressa são singularmente

parecidos" (SANSONE, 2007, p. 14). Em contrapartida, ao mesmo tempo em que há uma produção, talvez até explosão, constante de ideologias multiculturais, através da valorização de restaurantes étnicos, *world music*, moda, locais de lazer, produtos explicitamente étnicos, há como contrapartida uma produção de novas formas de racismo. As chances de, através do apoio da mídia, se vender um produto cultural associado a um grupo étnico são maiores, fazendo com que cultura e etnicidade sejam vistas como equivalentes e, o que é pior, estáticas.

Por outro lado, reconhece que a carga semântica e até a popularidade da palavra "raça" dificulta seu abandono, por mais que se queira enfatizar seu aspecto não científico, ou apelar para a existência de uma única raça – a humana. Nesse sentido, os termos negritude e branquidade devem ser desconstruídos, em prol da ideia/conceito de racialização (como processos de). Isso nos permitiria, segundo ele, indicar a noção de "raça" como "uma das muitas maneiras de expressar e vivenciar a etnicidade", colocando a ênfase no fenótipo (SANSONE, 2007, p. 16). Concordemos ou não com essa visão, o autor tem razão ao constatar dois curiosos fenômenos: a perda da singularidade cultural tem levado à valorização da etnicidade, e a política de identidades específicas tem sobressaído num momento de valorização do multiculturalismo.

O autor parece ratificar o pensamento de Pierre Bourdieu (*Sobre as artimanhas da razão imperialista*), para quem a imagem da raça/etnia americana tem se infiltrado nas relações sociais dos países latino-americanos, que nunca tiveram distinções étnicas e movimento da negritude de forma explícita, em função dos diferentes modos de racismo vivenciado em cada sociedade (*one-drop-rule* ou racismo de sangue/origem entre os norte-americanos, e racismo de marca/cor entre nós). Tentar forçar uma coesão étnica baseada somente na cor pode desaguar numa interpretação monolítica das relações raciais que não se adequa a um país de "negritude sem etnicidade", título dado a seu livro. O padrão latino-americano de racialização e/ou relações interétnicas,

> se caracteriza por uma tradição de casamentos mistos, muito difundidos entre pessoas de fenótipos diferentes, por um *continuum* racial ou de cor, em vez de um sistema polarizado de classificação racial, por uma cordialidade transracial nas horas de lazer, entre as classes mais baixas, por uma

> longa história de sincretismo no campo da religião e da cultura popular, e por uma organização política relativamente fraca com base na "raça" e na etnicidade, a despeito de uma longa história de discriminação racial (SANSONE, 2007, p. 19).

Sua tese repousa na ideia de que indígenas (índios é o termo por ele utilizado) e negros "não são vistos [em toda a América Latina], e tendem a não ver a si mesmos como constituindo uma comunidade étnica" (SANSONE, 2007, p. 19). Em suas palavras, "em toda a América Latina, deparamos não apenas com padrões similares de relações raciais, mas também com discursos oficiais e populares semelhantes com respeito à cor. Esses discursos tendem a enaltecer a miscigenação e a criação de uma nova raça (latina), e não a separação étnica" (SANSONE, 2007, p. 20).

Nossas fronteiras étnicas pouco claras, nossas identidades ambíguas, nossa mestiçagem ou nosso padrão ambíguo de relações raciais nos afasta do modelo polarizado, claro e dicotômico dos países anglo-saxônicos. Devemos concordar com o autor quando afirma que nossa negritude,

> Não é uma categoria racial fixada numa diferença biológica, mas uma identidade racial e étnica que pode basear-se numa multiplicidade de fatores: o modo de administrar a aparência física negra, o uso de traços culturais associados à tradição afro-brasileira (particularmente na religião, na música e na culinária), o status, ou uma combinação desses fatores (SANSONE, 2007, p. 25).

Nossa negritude, talvez por influência de Melville Herskovits, Roger Bastide e Pierre Verger, baseia-se no passado (uma origem localizada na África) e na tradição (referência à proximidade da natureza, aos poderes mágicos, à linguagem corporal, à sexualidade, ao sensualismo). Do contrário, nos EUA, a partir de W. B. Du Bois, a identidade negra e a questão racial sempre estiveram atreladas ao problema político (SANSONE, 2007, p. 26).

Paradoxalmente, a globalização econômica e a ideia de espaço/aldeia global dela derivada, tem acentuado a guetização de culturas, e o retorno de etnias e culturas locais. Stuart Hall (2013) afirma que as crises presentes na sociedade contemporânea têm sido por ou assumido um caráter multicultural

ou etnizado. Em nossa formação histórica, a base multicultural está fortemente presente e, em toda ela, as relações interétnicas têm sido uma constante permeada pela violência e exclusão dos grupos indígenas, africanos e afrodescendentes. As consequências advindas da escravidão enraizaram-se nas práticas culturais, no plano das representações e no imaginário social, baseadas na negação do outro, na rejeição do diferente e na tentativa de anulação de sua subjetividade. Portanto, o ensino da História e Cultura Indígena e dos afrodescendentes, bem como da nossa ascendência africana, estão atrelados a um passado que se recusa a passar. E, mais ainda, a discussão muito atual sobre a necessidade de reparações e de ações afirmativas, de um modo geral, relaciona-se a um dever da memória do sofrimento experienciado por esses grupos e em função do racismo que teima em persistir (ABREU; MATTOS; DANTAS, 2009).

Não se pode menosprezar o fato de que o estigma da cor sempre serviu para hierarquizar livres e escravos, como também livres que descendiam de antigos escravizados. A fenotipia "negra" serviu para a perpetuação de formas discriminatórias para além da escravidão. As ambiguidades da identidade negra no Brasil, indissociadas da experiência da escravidão moderna, lançam possibilidades para se romper com a perspectiva essencialista das relações entre identidade e cultura. No texto "Ensino de História e luta contra a discriminação racial no Brasil", Hebe Mattos nos ensina que tal identidade não foi criada como contrapartida direta de práticas culturais africanas, mas como resposta à difusão do racismo nas sociedades americanas (MATTOS, 2009, p. 129). Identidade e essência culturais associadas superficialmente fazem perder de vista os intercâmbios culturais, os processos de hibridez e o sincretismo de ideias. Ao neutralizar a diferença, essa associação ligeira não permite vê-las sob o prisma histórico-cultural, reduzindo-as ao biológico-genético.

Como tudo nas Ciências Sociais e, mais especificamente, na História, não houve um consenso entre os profissionais com relação à dinâmica e proporção tomada pelo novo formato curricular. De um lado, há os que se mostram defensores da implantação de um currículo específico sobre a problemática, embora apontem os silêncios e omissões das Leis nº 10. 639/03 e nº 11. 645/08 e das diretrizes correlatas; de outro, os que se mostram reticentes a elas em função da polaridade étnico-identitária

que promovem, advogando que trazem em seu bojo o apagamento da possibilidade identitária da mestiçagem. De um lado, Munanga (2005/2006), Martha Abreu/Hebe Mattos (2008), Mônica Lima (2009), Marina de Mello e Souza (2009) escreveram importantes textos justificando a necessidade de valorização do currículo diferenciado, voltado para a defesa da inserção de uma história da África no ensino. De outro, aparecem visões historiográficas mais críticas com relação à explicitação dos conflitos raciais e à bipolarização histórica entre negros e brancos, tal como prescritas nos documentos oficiais, sobretudo nas Diretrizes. Júnia Sales Pereira (2008, 2014), José Roberto Pinto de Góes (2004, 2006, 2007) e Livio Sansone (2007) parecem se enquadrar nessa vertente. Para estes, embora o discurso da mestiçagem tenha servido para enfatizar um país sem preconceito e tenha sido ineficaz no combate ao racismo, a explicitação da negritude, a partir da separação de brancos e todos os outros não brancos (negros), faria com que a mestiçagem fosse posta como "ideia fora do lugar". A bipolaridade não corresponde à arena multicultural presente nas relações étnico-raciais marcadas pela pluralidade. Outros parecem oscilar entre estes dois pólos, tentando encontrar um denominador comum, o da especificidade de um racismo numa sociedade marcada pelo pluralismo étnico (D'ADESKY, 2009).[11]

É possível pensar as ações afirmativas, a demarcação e proteção de territórios remanescentes de quilombos de 2003, a inserção da história da África no currículo escolar também de 2003, o estatuto da igualdade racial de 2010, o sistema de cotas vindo de 2003 e cuja decisão de constitucionalidade pelo STF foi apenas em 2012, como formas de discriminação positiva de/para um grupo subordinado e excluído historicamente da/na sociedade brasileira, a partir das relações de poder que se definem na relação entre grupos sociais. O debate sobre ações afirmativas e multiculturalismo se inscreve nessa problemática. A questão da discriminação positiva (ou política afirmativa), cujo maior exemplo é o sistema de cotas, reflete não só a problemática da igualdade e universalidade, mas na discussão de "como reconciliar a igualdade e a universalidade pela via da diferença".[12]

Segundo Marcelo de Souza Magalhães, foi com o multiculturalismo que a sociedade passou "a ser entendida como uma rede instável de posições individuais, de grupos sociais heterogêneos", e coube ao Estado "gerenciar a manutenção das diferenças entre os grupos sociais" (MAGALHÃES, 2009, p.

179). Baseando-se em Guy Hermet (1996), o autor pondera que a dificuldade de se pensar a cidadania nestes termos do pluralismo democrático é que o "compromisso prioritário seria com o grupo primordial, e não mais com a comunidade cívica" (HERMET, 1996, p. 327 apud MAGALHÃES, 2009, p. 179).

Especificamente quanto às políticas de reconhecimento das identidades raciais, a relutância se dá a partir de dois argumentos: se haveria uma possível ameaça à identidade comum nacional, e se reforçaria a exaltação da consciência racial. Peter Fry, por exemplo, argumenta que, com a ação afirmativa, desfez-se a "mistura racial" para se produzir uma bipolaridade racial nunca existente na cultura brasileira: "O Brasil é agora imaginado como uma sociedade de 'raças' e 'etnias' distintas. As políticas de ação afirmativa racial terão a consequência de estimular os pertencimentos 'raciais', assim fortalecendo a crença em raças" (FRY, 2005, p. 336).

De fato, constata Munanga, o Movimento Negro Brasileiro vem se inspirando no *Black* norte-americano, na tentativa de conscientizar negros e mestiços em torno de uma mesma identidade inspirada no conceito de "negro", como forma de minimizar a discriminação racial camuflada na ideologia da mistura racial (mestiçagem) e da sua contrapartida democracia racial. Mas não se pode inferir que tal definição bipolar tenha nascido há uma década, com as políticas de ação afirmativa, estando presente há trinta anos no seio da ideologia negra presente naquele movimento.

Além de ser impossível que tal ideologia desfaça a "mistura racial", traço fundante da história étnico-racial brasileira, o conteúdo da raça vem para primeiro plano, por sua adequação sócio-política, e não biológica. O argumento central do artigo de Munanga é que o problema fundamental não é a raça, e sim o racismo dela decorrente. Na verdade, o conceito de raça tem sido substituído hoje pelos conceitos de "diferenças culturais e identitárias" (MUNANGA, 2005/06, p. 53), o que não minimiza o racismo que encobre e parasita outros conceitos. O autor demonstra sua hipótese a partir do racismo, documentado por Bernard Lewis, presente no Império Islâmico, com relação ao mundo negro-africano, bem antes do uso do conceito de raça na modernidade ocidental[13] (MUNANGA, 2005/06, p. 56).

Francine Saillant ocupa-se da problemática do reconhecimento e reparações exigidas pelo Movimento Negro no Brasil, estabelecendo os vínculos entre identidade, experiência da minorização e injustiça histórica. Amparando-se em Axel Honneth, afirma ser o reconhecimento baseado em três níveis: o nível ou plano intersubjetivo (individual/intrafamiliar) que se liga ao reconhecimento afetivo; o nível intracomunitário (escola/trabalho) – o reconhecimento dos pares; e o nível jurídico (direito/plano normativo), o reconhecimento do Estado pelo direito. De Charles Taylor e Nancy Fraser, a autora recupera a noção de identidade, atrelada ao reconhecimento: "é através do reconhecimento do outro que também reconhece você como outro que a identidade positiva se tornaria possível. A ausência de reconhecimento, a rejeição do indivíduo ou da coletividade na inexistência social e as patologias do social conduzem a uma identidade negativa e problemática". Em função disso, Taylor tinha razão ao insistir na "questão da identidade negativa, da baixa autoestima e do sofrimento como uma consequência da falta de reconhecimento" (SAILLANT, 2016, p. 19). Além disso, o sofrimento social ocasionado pela ausência de reconhecimento não é apenas uma questão individual, mas algo que resulta de interações coletivas, que levam ao racismo, segregacionismo, sexismo etc.

Por outro lado, a experiência da minorização pela falta de reconhecimento ultrapassa a propriedade de ser minoria, pois "introduz a dimensão do valor que seria, em princípio, a parte qualitativa da experiência de ser minoria. O fato de ser minorizado (pela maioria) significa ser diminuído ou enfraquecido aos olhos da maioria" (SAILLANT, 2016, p. 21). Por se basear num constructo identitário da falta ou déficit, a experiência da minorização liga-se a ausência de reconhecimento.

E se a injustiça histórica persiste durante gerações sem nenhuma reparação de um mal cometido, a experiência da minorização está "ancorada numa profundeza histórica e vindo assombrar a memória e a identidade do grupo minorizado" (SAILLANT, 2016, p. 23). Isso é o que ocorreu com os indígenas no processo de colonização e com os africanos e afrodescendentes com a escravidão: "o reconhecimento da injustiça histórica é essencial para o reconhecimento da coletividade tocada por este mal, particularmente porque os membros da coletividade minorizada são afetados na sua condição

social (o problema das desigualdades) e na sua identidade (o problema das atribuições negativas)" (SAILLANT, 2016, p. 24).

Esse mal deve ser associado a uma violação dos direitos humanos e, por isso, sua reparação está ligada à justiça transicional, podendo passar-se por "compensações financeiras, restituição de bens, reabilitação das vítimas, procura e restabelecimento da verdade histórica e garantia de não repetição do mal" (SAILLANT, 2016, p. 26). Segundo a autora, não se deve reduzir a questão da reparação ao âmbito do Direito e do Estado, como as ações simbólicas (desculpas públicas ou *apology*), afinal, o reconhecimento de um grupo minorizado pode enfatizar a dimensão cultural das reparações e não sua dimensão jurídico-política. Este é o caso de setores em que a reparação se evidencia no interior da sociedade civil, como a valorização das religiões de matriz africana, que se impôs como autoridade religiosa a partir "de baixo" desde o século XIX, a valorização da cultura identitária negra, através da veiculação positiva de imagens (fotografias e vídeo) por meio da ação coletiva, e a formação de um patrimônio afro-brasileiro que recupera não só a história da escravidão, mas também desenvolve políticas culturais de reconhecimento de uma cultura afro-brasileira que se constituiu às margens da instituição da escravidão (por exemplo, a Rota dos Escravos e o museu do Valongo).

Por outro lado, o caráter individualista do direito dificulta a sua aplicação quando relacionado às injustiças históricas que se referem a toda uma coletividade:

> Os direitos humanos coletivos às vezes esbarram com o caráter individualista do direito, que tem a tendência de procurar indivíduos responsáveis por atos específicos para todos os crimes que são coletivos e para regimes ou sistemas que ultrapassem largamente a ação de um único indivíduo. Ora, quando se trata de uma injustiça histórica relacionada a grupos tais como os Afrodescendentes e os Indígenas, são exatamente os direitos coletivos que estão em pauta. Os pedidos de reparação não concernem aos indivíduos, mas exatamente às coletividades (SAILLANT, 2016, p. 28).

Portanto, ao conjugar o reconhecimento jurídico-político e o reconhecimento cultural, conforme acepção de Axel Honneth, pode-se afirmar que "as reparações são em si ações de reconhecimento"

(SAILLANT, 2016, p. 45). A ideia de reparação veiculada pelo Movimento Negro no Brasil optou por uma fórmula semelhante ao modelo americano, que afasta a noção de reparação como compensação financeira, e se aproxima da "articulação de pedidos de reparação na forma de ações afirmativas" (SAILLANT, 2016, p. 38).

De um modo geral, "as ações estruturantes no campo da educação (grande público, meios políticos, jovens) foram vistas como fornecedoras das melhores armas aos jovens para sair da pobreza, da quase-cidadania (sic) (e do não reconhecimento)" (SAILLANT, 2016, p. 40). Mas não bastam ações oficiais para dar início ao processo de reconhecimento de grupos minorizados como os afro-brasileiros; é preciso que a sociedade e o estado, conjuntamente, rompam com o silêncio e criem ações em nível cultural e político para reparar os danos causados pela escravidão, pelo pós-Abolição e por todas as ideologias do branqueamento, mestiçagem e de democracia racial que procuraram invisibilizar estes grupos.

4 A DIÁSPORA COMO RECURSO ANALÍTICO

O debate tem o mérito de rever posições, aprofundar discussões, inserir temáticas inovadoras, capacitar professores para o estudo-aprendizagem da história africana e da cultura afro-brasileira. O uso da cartografia tem sido um instrumento fundamental para que os alunos vejam a história, olhem o passado com toda sua materialidade. Qualquer que seja o enfoque, a África precisa comparecer com mais intensidade nas pesquisas dos historiadores e na sala de aula. Alguns trabalhos se voltam para a discussão de alguns conceitos fundamentais no trato pedagógico da temática, como raça, etnia, tradição, diversidade, diferença e identidade; outros discutem alguns suportes técnicos, como as artes, literatura, cinema, promissores para um tratamento crítico da pluralidade étnico-racial; outros analisam as formas de desconstrução do conteúdo, imagens e formas do livro didático; outros abordam ainda a especificidade de alguns personagens da literatura e o modo em que a desigualdade se perpetua; alguns outros trabalhos analisam estratégias mais gerais adotadas por professores, quando

de uma situação de racismo; há também quem aborde os espaços públicos e lugares de memória que podem ser visitados, de modo a tornar o ensino da cultura afro-brasileira mais presente.

A compreensão da dimensão global da diáspora africana pode se apropriar do potencial da geografia e do trabalho com mapas para o desenvolvimento da temática. O mapa, por exemplo, das principais rotas de deslocamento dos povos europeus e africanos, e as principais articulações econômicas do capitalismo primitivo comercial "revela a intensidade do fluxo existente no oceano Atlântico, ao longo desses séculos (XV-XIX) e aponta o triângulo econômico entre a África (seres humanos cativos), a América (trabalho escravo, produtos e riquezas tropicais) e a Europa (acúmulo de riquezas, enriquecimento e expansão territorial do Estado)" (ANJOS, 2006, p. 60)[14]. Sabe-se que, além do fato de os povos africanos terem uma longa tradição de bons agricultores, ferreiros, construtores, mineradores e detentores das mais avançadas tecnologias desenvolvidas nos trópicos, outro fator para sua escolha "era que, trocando na África produtos manufaturados por homens cativos, e na América estes por mercadorias coloniais, as classes dominantes das metrópoles da Europa apropriavam-se mais facilmente das riquezas aqui produzidas. Esse jogo de trocas estabelecido pelos europeus imprimiu relações precisas entre clientes e fornecedores dos dois lados do Atlântico e, estrategicamente, permitiu que a distribuição das populações africanas, de diferentes reinos e impérios, fosse realizada indiscriminadamente nos territórios da América" (ANJOS, 2006, p. 60). Rapidamente, os mercados transatlânticos (savana-floresta-praias) suplantaram as antigas rotas transaarianas (floresta-savana-deserto), por onde trocavam ouro, sal, borracha e o africano escravizado.

Tal dinâmica histórica da diáspora africana levou à desestruturação total dos antigos reinos, impérios e estados políticos[15] do continente. Por outro lado, graças a ela foi possível que se estabelecessem "as culturas do Atlântico negro [que] criaram veículos de consolação através da mediação do sofrimento. Elas especificam formas estéticas e contraestéticas e uma distinta dramaturgia da recordação que caracteristicamente separam a genealogia da geografia, e o ato de lidar com o de pertencer" (GILROY, 2012, p. 13). Foram nas "extraordinárias conquistas musicais do Atlântico negro" que a crítica ao mundo real se manifestou, através da perpetuação da utopia do "sublime escravo", uma combinação de dor

e prazer, que foi característica das culturas dos negros da diáspora. Tais identidades criadas pelos descendentes de escravos não se restringem à hegemonia de uma cultura nacional, mas se encerram numa história que suplanta os marcos e fronteiras nacionais – o transculturalismo negro. A unificação da comunidade negra no Reino Unido se deu mais pela migração do que pela memória da escravidão, e se materializou na música. Embora não fosse uma cultura etnicamente marcada, favoreceu a elaboração de uma cultura conectiva, contestando a ideia de cultura racial autêntica. Segundo ele, a música não pode "ser reduzida a um diálogo fixo entre um eu racial pensante e uma comunidade racial estável". Todavia, ao contrário da escravidão que prendia o negro, a estética o liberta, tornando-se igualmente um instrumento de consolação e resistência (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 80). Particularmente, Gilroy nos ensina que:

> como uma alternativa à metafísica da 'raça', da nação e de uma cultura territorial fechada, codificada no corpo, a diáspora é um conceito que ativamente perturba a mecânica cultural e histórica do pertencimento. Uma vez que a simples sequência dos laços explicativos entre lugar, posição e consciência é rompida, o poder fundamental do território para determinar a identidade pode também ser rompido (GILROY, 2012, p. 18).

Torna-se urgente aprofundar o significado de diáspora, atentando para a identidade étnico-racial e cultural a ela atrelada. Deve-se inserir a história do continente africano no contexto maior denominado "mundo atlântico": "uma das ideias centrais desses estudos [de Philip Curtin, Joseph Miller, Paul Gilroy e John Thornton][16] é a de que os diversos povos e culturas que habitaram as duas margens do Atlântico, a partir do século XV, não permaneceram apartados. Pelo contrário, eles sempre tiveram formas diferentes de comunicação, ocorrendo uma espécie de integração ou vínculo constante entre os diversos mundos ligados pelo oceano. (...) A história do oceano permite a elaboração de um eixo explicativo que possibilita, entre outros instrumentos, estudar a África sem começar pelas estruturas sociais e econômicas dos europeus" (OLIVA, 2004, p. 29-30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos diversos presentes históricos é possível detectar demandas que consistem em reivindicações que emergem como "lugar de mediação em uma situação estrutural de subordinação, possibilitando a construção de novos antagonismos", como entendido por Martín Retamozo (2009). Segundo o autor, as demandas se formam a partir de solicitações, reclamações e reivindicações após a identificação de situações injustas. Quando de sua formulação, elas passam "a interpelar as alteridades, afirmando sua luta pelo reconhecimento e forçando a ordem social a estabelecer mecanismos de diálogo". Nos termos de Laclau, essas demandas, que também correspondem a expectativas de diversos grupos sociais, transformam-se em luta política (LOPES, 2011 apud VELASCO; BARCELOS, 2014, p. 265).

Neste sentido, a fundação de um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros vem de encontro às recentes discussões que perpassam a história cultural renovada, os estudos culturais, o discurso pós-colonial, as análises do multiculturalismo e até, suplantando-o, as análises vinculadas à filosofia da diferença. O entendimento da "espacialidade da diferença" busca o ser outro-diferente em sua total integridade, sendo o modo mais adequado de permitir com que o outro seja, aconteça, apareça. Não se trata do modo como o achamos mais acertado, porque ele independe do julgamento da mesmidade. Aqui não se trata de fabricar um "outro maléfico", ou de conceber um "vínculo entre nós e eles", um outro que não deve e não pode ser refém "de nossa expressividade". Trata-se, ao contrário, de um outro "irredutível" (SKLIAR, 2003, p. 142).

Com efeito, não se trata de vê-lo pela lente da diversidade, mas da diferença. As representações da alteridade são muito distintas em cada uma delas: "o outro da diversidade e o outro da diferença constituem outros dissímeis" (SKLIAR, 2003, p. 143). É preciso contestar ostensivamente o julgamento da mesmidade. E, pra isso, a diferença deve ser encontrada num outro ressurgente, pós-colonial, e não anticolonial ou multicultural.

A diferença "anticolonial" é o outro que "propõe discursos e práticas de oposição em relação ao colonial". A diferença "descolonizadora" é aquela que "insiste em produzir textos afirmativos, imagens

positivas sobre a própria cultura, do próprio corpo, da própria identidade" (SKLIAR, 2003, p. 144). Ambos foram reduzidos e domesticados pelo poder e discurso colonial. Ao contrário,

> a espacialidade pós-colonial como diferença política remete a outro tempo e a outro lugar, onde os outros não são unicamente outros em relação ao mesmo, mas sim outros que invadem a mesmidade até mudar seu pulso, invadem a história até mudar seu curso, invadem o tempo até fazê-lo porvir (SKLIAR, 2003, p. 145).

Há, neste último caso, um outro que se contenta apenas em ter sua diferença resguardada integralmente, um outro que "deseja a diferença, se instala na diferença, é pura diferença". Simplesmente vive sua diferença, sem exigir *a priori* que seja "reativa, contestatória" (SKLIAR, 2003, p. 145). O outro da diferença não é um lugar anticolonial, descolonizador ou multicultural, é um entrelugar. Não se deixa nomear pelo mesmo. Ultrapassa as dicotomias assimilação versus resistência, pois o outro da diferença existe "independentemente da autorização, da aceitação, do respeito, da tolerância, da oficialização ou da permissão outorgada a partir da normalidade legalista. (...) Existe uma pretensão egocêntrica e homohegemônica para outorgar-lhe ao outro, gentilmente, a legitimidade que se considera necessária para ser aquilo que já *está sendo*" (grifo no original) (SKLIAR, 2003, p. 146). A representação da diferença

> já não é, então, a relação entre nós e eles, entre a mesmidade e a alteridade, o que define a potência existencial do outro, mas a presença – antes ignorada, silenciada, aprisionada, traduzida etc. – de diferentes espacialidades e temporalidades do outro; já não se trata de identificar uma relação do outro como sendo dependente ou como estando em relação empática ou de poder com a mesmidade; não é uma questão que se resolve enunciando a diversidade e ocultando, ao mesmo tempo, a mesmidade que a produz, define, administra, governa e contém; não se trata de uma equivalência culturalmente natural; não é uma ausência que retorna malferida; trata-se por assim dizer, da irrupção (inesperada) do outro, do ser-outro-que-é-irredutível-em-sua-alteridade. (...) Esse outro não é nem uma pura identidade, nem uma mera diferença (SKLIAR, 2003, p. 147).

A "irrupção" do outro possibilita que nossa mesmidade seja destituída e "o outro volta e nos devolve nossa alteridade, nosso próprio ser outro". Tornamo-nos "reféns do outro", conforme Derrida, quando essa irrupção "precede nossa própria ipseidade" (SKLIAR, 2003, p. 148). Amparando-se em Stuart Hall, o autor nos diz que

> deveríamos encontrar uma maneira de falar da diferença, não como alteridade radical, mas como *différrance* – conceito-chave do pensamento derridiano – e sugere que 'enquanto uma diferença, uma alteridade radical, contrapõe um sistema de diferença a outro, nós estamos negociando processar uma diferença que se desloque permanentemente dentro de outra. Não podemos assegurar onde termina um sujeito, os limites de sua identidade (SKLIAR, 2003, p. 149).

O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, numa antiga vila colonial, repõe parte de sua história pela lente que ultrapassa o colonial, o eurocêntrico e se instala no pós-colonial, rompendo com análises que veem a colônia como apêndice ou complemento da metrópole colonizadora, e abre uma nova vertente de estudos a partir de dentro, ancorados nos diversos sujeitos minorizados que tiveram suas histórias apagadas por discursos e narrativas cujos vieses levavam inevitavelmente ao seu silenciamento e negação.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança e negra. *In:* ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Educação e Raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. BH: Autêntica, 2010.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, nº 41, p. 5-20, jan-jun 2008.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; DANTAS, Carolina Vianna. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. *In:* ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (orgs). **A Escrita da História Escolar**: memória e historiografia. RJ: FGV, 2009.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira**. Introdução à História Pública**. SP: Letra e Voz, 2011.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Meio ambiente, antigos estados políticos e referências territoriais da diáspora. *In:* BRASIL. **Educação Africanidades Brasil**. Brasília: UnB/SECAD, 2006.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **Quilombos**: geografia africana – cartografia étnica – territórios tradicionais. Brasília: Mapas Editora & Consultoria, 2009.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura.** 2ª ed. BH: Ed. UFMG, 2014.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. Sobre as artimanhas da razão imperialista. *In:* **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 24, nº 1, 2002.

BRASIL. **Relatório de Desenvolvimento Humano** – Brasil 2005: racismo, pobreza e violência. Brasília: PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), 2005.

BRASIL. **Situação Social da População Negra por Estado**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada / Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: IPEA, 2014.

CURTIN, Philip. **The Atlantic Slave Trade**: a census. University of Wisconsia Press, 1972.

CURTIN, Philip. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral. *In:* KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África**, v. 1. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982.

CURTIN, Philip. **The World and the West**: the European challenge and the overseas response in the age of empire. Cambridge University Press, 2002.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo**: racismos e anti-racismos no Brasil. RJ: Pallas, 2009.

FRENCH, John. Passos em falso da razão anti-imperialista: Bourdieu, Wacquant, e o Orfeu e o Poder de Hanchard. *In:* **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 24, nº 1, 2002.

FRY, Peter. **A Persistência da Raça**: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África Austral. RJ: Civilização Brasileira, 2005.

GIACAGLIA, Mirta. Universalismo e particularismo: emancipação e democracia na teoria do discurso. *In:* MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**: modernidade e dupla consciência. Trad. Cid Knipel Moreira. 2ª ed. SP: Editora 34; RJ: UCAM/ Centro de Estudos afro-Asiáticos, 2012.

GÓES, José Roberto Pinto de. O racismo vira lei. **O Globo**, Rio de Janeiro, 16 ago. 2004.

GÓES, José Roberto Pinto de. Os manifestos e a escrava Inês. **O Globo**, Rio de Janeiro, 14 de jul. 2006.

GÓES, José Roberto Pinto de. Negros: uma história reparada. **Inteligência**, Rio de Janeiro, set. 2007.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. 2ª ed. BH: Ed. UFMG, 2013.

HALL, Stuart. Quem Precisa da Identidade? *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

HANCHARD, Michael. Política transnacional negra, anti-imperialismo e etnocentrismo para Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant: exemplos de interpretação equivocada. *In:* **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 24, nº 1, 2002.

HARTOG, François. **Evidência da História**: o que os historiadores vêem. BH: Autêntica, 2013.

LIMA, Mônica. Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades. *In:* ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. RJ: FGV, 2009.

LUNA, Francisco Vidal; KLEIN, Herbert S. Desigualdades e Indicadores Sociais no Brasil. *In:* SCHWARTZMANN, Luisa Farah et AL (orgs). **O Sociólogo e as Políticas Públicas**: ensaios em homenagem a Simon Schwartzmann. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e Cidadania: por que ensinar História hoje? *In:* ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. 2ª ed. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2009.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. *In:* ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. 2ª ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). **História Pública no Brasil**: sentidos e itinerários. SP: Letra e Voz, 2016.

MILLER, Joseph. **Poder Político e Parentesco**: antigos estados mbundu em Angola. Luanda: Arquivo Histórico, 1995.

MINTZ, Sidney W.; PRICE, Richard. **O Nascimento da Cultura Afro-Americana**: uma perspectiva antropológica. RJ: Pallas/ Universidade Cândido Mendes, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria *et al*. **Pesquisa em Ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. RJ: Mauá x Faperj, 2014.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez/fev 2005/06.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história da África em perspectiva. **Revista Múltipla**, Brasília, 10 (16), jun. 2004, p. 29-30.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10. 639. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, nº 41, p. 21-43, jan-jun 2008.

REIS, José Carlos. **História e Teoria**: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

REIS, José Carlos. **O Desafio Historiográfico**. RJ: FGV, 2010.

SAILLANT, Francine. Reconhecimento e reparações: o exemplo do movimento negro no Brasil. *In:* MATTOS, Hebe (org.). **História Oral e Comunidade**: reparações e culturas negras. SP: Letra e Voz, 2016.

SANSONE, Livio. **Negritude sem Etnicidade**: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra no Brasil. Trad. Vera Ribeiro. Salvador: Edufba; RJ: Pallas, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos Culturais. 15ª ed. RJ, Petrópolis: Vozes, 2014, p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (Improvável) da Diferença**: e se o outro não estivesse aí? Trad. Giane Lessa. RJ: DP&A, 2003.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano**. São Paulo: Ática, 2006.

THORNTON, John. **A África e os Africanos na Formação do Mundo Atlântico, 1400-1800**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

VELASCO, Diego Bruno; BARCELLOS, Vitor Andrade. Demandas do tempo presente e sentidos de cidadania: redefinições e deslocamentos no currículo de História (anos 1980 x anos 2010). *In:* MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa; ARAÚJO,

Cínthia Monteiro de; COSTA, Warley (orgs). **Pesquisa em Ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. RJ: Mauad X/ Faperj, 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos Culturais. 15ª ed. RJ, Petrópolis: Vozes, 2014.

YABETA, Daniela. A escola quilombola da Caveira e outros casos: notas de pesquisa sobre educação e comunidades negras rurais no Rio de Janeiro (2013-2015). *In:* MATTOS, Hebe (org.). **História Oral e Comunidade**: reparações e culturas negras. SP: Letra e Voz, 2016.

Nota de fim

1 Doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e licenciado em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Atuou como professor na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) e no Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves (UNIPTAN). Atualmente, trabalha como professor temporário na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Divinópolis).

2 Pós-doutoranda em História pelo PPGH-UNIMONTES e integrante do grupo de pesquisa Gênero e Violência. Doutora e mestre em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Participou do Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE- CAPES) pela Universidade de Coimbra (2014). Graduou-se em História pela Universidade do Vale do Sapucaí/UNIVÁS (2004). Atualmente, atua no Programa de Pós-graduação em História da UNIMONTES, e desenvolve uma pesquisa voltada sobre o ensino de História, intervenções do PIBID e usos da História Pública.

3 Para o conceito de "história pública", confira: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **Introdução à História Pública**. SP: Letra e Voz, 2011 e MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). **História Pública no Brasil:** sentidos e itinerários. SP: Letra e Voz, 2016.

4 O evento ocorreu entre os dias 20 a 24 de novembro, e teve como tema estruturante as "Identidades, resistências e africanidades em Minas Gerais". A institucionalização dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) foi uma proposta colocada pelo primeiro Deputado Federal negro – Abdias do Nascimento – conforme consta no inciso VIII, do artigo oitavo, do seu Projeto de Lei nº 1.332/83, enquanto reivindicação dos movimentos sociais ligados à militância negra em busca da equidade de direitos e do exercício pleno da cidadania. Por seu turno, a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), fundada em 2000, durante o I Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, impulsionou a iniciativa de criação dos núcleos, o que seria só consolidado efetivamente com a emergência de políticas de valorização das diferenças e ampliação das oportunidades de grupos étnico-raciais brasileiros: negros e indígenas, com a implementação das políticas afirmativas, junto às reformas do ensino básico (Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08) e aos programas federais, como a Secretaria de Políticas de promoção à Igualdade Racial (SEPPIR) e a UNIAFRO (2008).

5 Confira discussões sobre Ricoeur, Koselleck e Hartog em: REIS, José Carlos. **O Desafio Historiográfico**. RJ: FGV, 2010 e MONTEIRO, Ana Maria *et al*. **Pesquisa em Ensino de História:** entre desafios epistemológicos e apostas políticas. RJ: Mauá x Faperj, 2014.

6 A autora detalha, a partir de Laclau, as mudanças operadas no universal/particular, desde a Antiguidade, passando pelo Cristianismo e durante a Modernidade, com sua ideia de fundamento universal baseado na razão humana. Segundo ela, "o universal havia encontrado seu próprio corpo, porém este era um corpo particular: a cultura europeia entendida como expressão de uma essência humana universal (o sujeito moderno que não é outro senão o burguês alçado pelo humanismo à essência humana universal)" (GIACAGLIA, 2014, p. 97).

7 ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança e negra. *In:* ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Educação e Raça:** perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. BH: Autêntica, 2010.

8 Tomaz Tadeu da Silva exemplifica o essencialismo cultural com as identidades nacionais, que fixam as identidades através de mitos fundadores, língua e símbolos nacionais (hinos, bandeiras e brasões), além, poderíamos completar, das datas, festas, lugares que servem de "lugares de memória" de uma nação. Se o movimento essencialista procura "fixar" as identidades, o movimento não essencialista procura "desestabilizar", "subverter" as identidades. Os últimos utilizam, com frequência, metáforas que remetem à "ideia de movimento, de viagem, de deslocamento: diáspora, cruzamento de fronteiras, nomadismo". Por outro lado, "as metáforas da hibridização, da miscigenação, do sincretismo e do travestismo, também aludem a alguma espécie de mobilidade entre os diferentes territórios da identidade" (SILVA, 2014, p. 86).

9 Vide, por exemplo, o debate envolvendo Pierre Bourdieu e Löic Wacquant com Michael Hanchard. Segundo os dois primeiros interlocutores, "ao sugerir maior polarização na política racial brasileira e a necessidade de afastar o movimento da política culturalista, não só [Hanchard] estava 'norte-americanizando' as relações sociais no Brasil, mas de alguma maneira privando o ativismo afro-brasileiro de uma de suas principais diretrizes organizadoras e um de seus principais dispositivos políticos – a cultura, enfatizando aspectos ligados a bens, serviços e recursos de articulação política, em vez de desempenho e reconhecimento cultural" (HANCHARD, 2002, p. 82). Do que Hanchard contra-argumenta, afirmando que diferenças culturais baseadas em práticas culturais distintas não são suficientes para garantir direitos civis e humanos paritários, servindo, muitas vezes, para endossar a marginalização/exploração ou erotização/repulsa. Concorda que "o Movimento Negro do Brasil precisou de um sentido mais comparativo do relacionamento entre política e cultura como problemática dos grupos raciais e étnicos marginalizados vivendo em sociedades multiétnicas e multiculturais" (HANCHARD, 2002, p. 83). A criação de políticas públicas pela população afrodescendente permitiu um alargamento e maior participação no terreno político. Sua conclusão é a de que as tendências dos Estudos Culturais em ver uma classificação racial "mais fluida" no interior de diferentes formas de hibridismo, mestiçagem, crioulização e mulatização não se sustentam, pois não são indicadores de maior diversidade e tolerância racial. Ainda que no

Brasil não tenha havido critérios de "hipodescendência como característica de codificação racial" (HANCHARD, 2002, p. 87), a hibridez racial conviveu com a intolerância, sendo inaceitável afirmar que ela tenha levado a uma suposta tolerância, levando sim a desigualdades, embora híbridas. Não é nosso objetivo aqui apontar os argumentos das partes envolvidas. Cf. todo o debate, sobretudo os textos "Sobre as artimanhas da razão imperialista", de Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant; "Política transnacional negra, anti-imperialismo e etnocentrismo para Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant: exemplos de interpretação equivocada", de Michael Hanchard; e "Passos em falso da razão anti-imperialista: Bourdieu, Wacquant, e o Orfeu e o Poder de Hanchard", de John French, em **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 24, n. 1, 2002.

10 Para uma discussão pormenorizada sobre as diversas esferas identitárias negras no Brasil, cf.: SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano**. São Paulo: Ática, 2006. Para dados estatísticos e análises sobre as desigualdades étnico-raciais no Brasil, confira: BRASIL. **Relatório de Desenvolvimento Humano** – Brasil 2005: racismo, pobreza e violência. Brasília: PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), 2005. LUNA, Francisco Vidal; KLEIN, Herbert S. Desigualdades e Indicadores Sociais no Brasil. *In:* SCHWARTZMANN, Luisa Farah *et al.* (orgs). **O Sociólogo e as Políticas Públicas:** ensaios em homenagem a Simon Schwartzmann. Rio de Janeiro: FGV, 2009. BRASIL. **Situação Social da População Negra por Estado**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: IPEA, 2014.

11 A despeito de Charles Taylor (1994) ter enfatizado a necessidade íntima que os indivíduos têm de expressar sua identidade étnico-racial, Livio Sansone prefere adotar as perspectivas teóricas de Richard Handler e Paul Gilroy, para quem outras identidades sociais podem ser mobilizadas, quando os indivíduos encontram nelas mais conforto. Ou seja, não concebem a identidade como um conceito transcultural, sugerindo, ao contrário, tratar-se de uma dinâmica, e não de uma entidade (FRIGERIO, 1999 apud SANSONE, 2007, p. 12). Na visão de Livio Sansone, outros marcadores sociais, como "índio", "nativo", "imigrante", "brasileiro" são bem mais generalizados e atribuídos a diversos grupos do que os marcadores étnico-raciais. Raça, etnicidade e racismo deles advindos são mais constantes na história de outros povos, do que na nossa história, pois "não conseguiram mobilizar o mesmo grau de emoção, e ação coletivas" (SANSONE, 2007, p. 14).

12 Marcelo de Souza Magalhães critica a teoria de T. H. Marshall sobre a expansão e universalização dos direitos (civis, políticos e sociais), marcadamente etnocêntrica e evolucionista, por se ater somente ao caso inglês e ser pouco generalizável para outras situações, e por não contemplar outras possibilidades de aparecimento dos direitos em situações históricas díspares. Cf. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e Cidadania: por que ensinar História hoje? *In:* ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de História:** conceitos, temáticas e metodologia. 2ª ed. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2009, p. 178.

13 "A naturalização da escravidão negra encontra sua fonte de legitimação na lenda muçulmana segundo a qual Ham, filho de Noé, e ancestral dos negros, foi condenado a ser negro por causa do seu pecado. A maldição do 'ser negro' foi transmitida a todos os seus descendentes. Essa história dá um exemplo interessante dos objetivos e utilização ideológica dos mitos. A origem da maldição de Ham é evidentemente bíblica (Gen. IX, 1-27) e rabínica. Mas, na versão judaica, a maldição diz respeito à escravidão e não à cor da pele, e se abate em Canaã, o mais jovem filho de Cam e não sobre seus outros filhos, entre os quais Kush, presumido ancestral dos negros. A lógica da história é clara e transparente: os escravizados dos israelitas eram canaanitas, seus parentes próximos. Daí a maldição de Canaã, uma justificativa religiosa (de outro modo ideológico) para legitimar sua escravização. Os escravizados árabes não eram canaanitas, mas sim negros cuja maldição compreendia tanto a cor da pele quanto a escravização, que passou a ser um peso de sua hereditariedade" (MUNANGA, 2005/06, p. 56).

14 Cf., do mesmo autor, ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **Quilombos:** geografia africana – cartografia étnica – territórios tradicionais. Brasília: Mapas Editora & Consultoria, 2009.

15 "Organizações territoriais e políticas (...) [que] são núcleos e grupamentos humanos de domínio com limites e fronteiras bastante fluidos, que alcançam maior ou menor extensão territorial de acordo com o nível de autoridade e dinamismo de seus governantes" (ANJOS, 2006, p. 61). Não devem ser consideradas tribos porque alcançaram contingentes de milhares de pessoas e não devem ser equiparados aos reinos europeus com fronteiras rígidas e limites precisos.

16 CURTIN, Philip. **The Atlantic Slave Trade:** a census. University of Wisconsia Press, 1972; CURTIN, Philip. **The World and the West:** the European challenge and the overseas response in the age of empire. Cambridge University Press, 2002; MILLER, Joseph. **Poder Político e Parentesco:** antigos estados mbundu em Angola. Luanda: Arquivo Histórico, 1995; GILROY, Paul. **O Atlântico Negro:** modernidade e dupla consciência. Trad. Cid Knipel Moreira. 2ª ed. SP: Editora 34; RJ: UCAM/Centro de Estudos afro-Asiáticos, 2012; THORNTON, John. **A África e os Africanos na Formação do Mundo Atlântico, 1400-1800**. Rio de Janeiro: Campus, 2003. Cf. CURTIN, Philip. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral. *In:* KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África**, v. 1. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982.

PROVAS DO ENADE História Licenciatura: Novo olhar para a formação de professores e "História da África, História e Cultura Indígena"

Vânia Maria Siqueira Alves [1]

INTRODUÇÃO

Prática social polissêmica, a avaliação está presente em todos os aspectos da sociedade humana e totalmente relacionada com o planejamento. Na educação escolarizada não poderia ser diferente. Fenômeno indefinido, a terminologia avaliação educacional é imprecisa, encontrando-se em construção e expansão. Vários estudiosos têm-se debruçado sobre a temática. Para Hoffmann (2005, p. 15), "a avaliação é essencial à educação". Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação.

O processo de avaliação da educação escolar não se limita ao conhecimento e ao processo ensino-aprendizagem, estendendo-se a outras dimensões da realidade educacional, tais como: sistemas, instituições, cursos, estudantes, professores, relações sociais etc. Controle, regulação e autonomia são elementos presentes no processo de avaliação, mas não podem ser vistos de forma isolada e reducionista, ao contrário, devem dialogar entre si com vistas à promoção dos possíveis, a invenção

dos caminhos e a projeção dos horizontes próprios (DIAS SOBRINHO, 2008). Nesse sentido, a avaliação deve ser um ato subsidiário da prática pedagógica, com vistas à obtenção de resultados mais satisfatórios possíveis diante do caminho de desenvolvimento de cada educando (LUCKESI, 2000).

Nas últimas décadas, uma série de instrumentos foi criada e/ou reformulada para a avaliação do sistema educacional escolar brasileiro em todas as suas modalidades. Para avaliação externa do ensino superior, foi criado, pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. São realizadas a avaliação das instituições, a avaliação dos cursos e a avaliação do desempenho dos estudantes, Enade.

É importante destacar que, anteriormente ao SINAES e ao Enade, outros instrumentos de avaliação da Educação Superior foram utilizados, entre os quais pode-se citar o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e o Exame Nacional de Cursos (ENC – "Provão").

O PAIUB, criado em 1993, tinha como foco a avaliação da própria instituição e a adesão era de caráter voluntário. Previa a criação de uma comissão de avaliação no interior de cada instituição, que elaboraria um projeto de autoavaliação. Desenvolvido por algumas universidades, sem ser extinto formalmente, foi relegado pela adoção do Provão, em 1997.

O Provão foi criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, visando a avaliação de instituições e cursos e atrelando a renovação de reconhecimento de cursos aos resultados do Provão e da Avaliação das Condições de Ensino (BARREYRO, ROTHEN, 2006).

Em 2004, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e, entre seus instrumentos, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), a ser realizado a cada três anos, de modo a avaliar o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. As áreas de formação são subdivididas em três grupos que se alternam em anos subsequentes.

Desde a sua criação, o Enade tem sofrido modificações de um ciclo para o outro buscando adequar-se às demandas de cada área de formação. Este trabalho analisa o tratamento dado à formação de professores e aos conteúdos "Metodologia/Práticas do Ensino de História" e "História da África, História e Cultura Indígena", no componente específico das provas do Exame Nacional dos Estudantes (Enade) para a licenciatura em História nos anos de 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017, procurando entender a estrutura do Exame através das diretrizes para a prova e questões do conteúdo específico.

1 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINAES E O ENADE PARA O CURSO DE HISTÓRIA

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – utiliza como critérios de avaliação: ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente, instalações. Os instrumentos utilizados para tal avaliação são: avaliação externa (trienal), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, Enade (trienal) e Autoavaliação. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar.

Através desses instrumentos de avaliações são determinados o Índice Geral dos Cursos (IGC) e Conceito Preliminar de Cursos (CPC) indicadores criados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para viabilizar e otimizar/agilizar a avaliação do Ensino Superior/cursos. Para o cálculo do IGC, indicador de qualidade de instituições de Educação Superior, utiliza-se a média ponderada do CPC e da nota da CAPES (que avalia a pós-graduação). Para a composição do CPC, a avaliação do desempenho dos estudantes tem importância significativa com percentual de 55%, sendo 35% a nota do indicador de diferença entre o desempenho observado e o esperado e 20% a nota dos concluintes no Enade. Para tal composição, conta-se ainda com a avaliação da infraestrutura do curso e organização didática, 15%, sendo 7,5% para infraestrutura e 7,5% para organização didática pedagógica e corpo docente, 30%, sendo 15% para professores doutores, 7,5% para mestres e 7,5% para professores em regime de dedicação integral (BRASIL, 2004).

As provas do Enade 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017 foram constituídas de um componente de avaliação da formação geral comum aos cursos de todas as áreas e um componente específico da área de História. Os conteúdos para cada componente são definidos em portaria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e ancoram-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos. O componente específico para a licenciatura em História ancora-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos em História (DCN), Parecer nº CNE/CES 492/2001 que estabelecem as competências e as habilidades gerais para os formandos em História e específicas para a licenciatura.

> B) Específicas para licenciatura a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio; b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino (PARECER Nº CNE/CES 492/2001, p. 8).

A TABELA 1 apresenta o número de questões nos conteúdos definidos para a avaliação da área de História. Os conteúdos foram sendo alterados ao longo dos anos conforme se pode verificar nas análises das portarias do INEP. Para melhor compreensão, a tabela foi organizada em áreas – História Geral, História da África, História e Cultura Indígena, História do Brasil, História da América, Teoria histórica e Prática Ensino de História e Formação de professores – e disciplinas específicas dessas áreas. Registrou-se o número das questões de múltipla escolha – ME – e dissertativas – D – para cada disciplina.

TABELA 1 – Conteúdos e questões nas provas do Enade de 2005 a 2017.
Fonte: elaboração própria a partir da análise das provas Enade História 2005, 2008, 2011, 2014, 2017.

Áreas	Disciplinas	Tipo de questões/ano											
		2005		2008		2011		2014		2017		Total	
		ME	D	ME	D	ME	D	ME	D	ME	D	ME	D
História Geral	História Antiga: Oriente	1	–	1	–	1	–	–	–	0	–	**3**	**0**
	História Antiga: Grécia e Roma	2	–	–	–	2	–	–	–	1	–	**5**	**0**
	História Medieval	3	–	3	–	2	–	2	–	1	–	**11**	**0**
	História Moderna	3	2	3	–	3	2	1	–	2	–	**12**	**4**
	História Contemporânea	4	1	4	1	1	1	2	–	2	–	**13**	**3**
História da África, História e Cultura Indígena	História da África	–	–	–	–	–	–	2	–	4	1	**6**	**1**
	História e Cultura Indígena	–	–	–	–	–	–	1	–	3	–	**4**	**0**
História do Brasil	História do Brasil I: América Portuguesa	2	–	2	–	–	–	–	–	–	1	**4**	**1**
	História do Brasil II: Formação do Estado nação	1	–	2	–	1	–	1	–	1	–	**6**	**0**
	História do Brasil República I: até 1930	1	1	4	–	1	–	1	1	1	–	**9**	**2**
	História do Brasil República II: Era Vargas aos dias atuais	1	–	1	1	1	–	–	–	1	–	**4**	**1**

Legenda: ME – Múltipla escolha; D – Dissertativa.

Áreas	Disciplinas	Tipo de questões/ano											
		2005		2008		2011		2014		2017		Total	
		ME	D	ME	D	ME	D	ME	D	ME	D	ME	D
História da América	História da América I: Pré-colombiana e colonial	1	–	–	–	1	–	2	–	1	–	**5**	**0**
	História da América II: Da Independência às nações	2	–	3	–	1	–	1	–	–	–	**5**	**0**
	História da América III: Século XX e XXI	1	1	–	–	1	–	–	–	1	1	**3**	**2**
Teoria, Metodologia e Historiografia	Teoria e Metodologia da História	2	–	2	1	4	–	2	–	2	–	**12**	**1**
	Historiografia	–	1	–	–	2	–	1	–	–	–	**3**	**1**
	Prática de Formação: Pesquisa	–	–	–	1	–	2	3	1	–	–	**4**	**3**
Prática de ensino e Formação de professores	Prática de Ensino de História e Formação de professores	–	–	1	–	6	–	8	1	7	–	**22**	**1**
	Total	**24**	**6**	**26**	**4**	**27**	**3**	**27**	**3**	**27**	**3**	**131**	**19**

Legenda: ME – Múltipla escolha; D – Dissertativa.

Para o Enade História 2005, foram definidos, pelo art. 6º da Portaria MEC nº 174, de 24 de agosto de 2005, os seguintes conteúdos para avaliação no componente específico da área: Teoria e Metodologia da História, História Antiga, História Medieval, História do Brasil, História da América. A prova contou com trinta questões, sendo vinte e quatro de múltipla escolha e seis discursivas. Nesse instrumento, houve uma preocupação maior com a História Geral, sendo História Contemporânea a disciplina com maior número de questões. A História da África e História e Cultura Afro-brasileira, instituída com a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, não foi contemplada entre as questões dessa prova.

Embora apareça entre as habilidades e as competências a serem avaliadas na prova, uma relacionada à formação de professores – "refletir sobre as práticas didático-pedagógicas inerentes ao profissional de História" (Portaria MEC nº 174, INEP, 2005, p. 3), coadunando com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos em História (DCN), Parecer nº CNE/CES 492/2001 que estabelece competências e habilidades específicas para licenciatura, percebe-se, nos conteúdos elencados e na prova, a inexistência da temática formação de professores e Metodologia/Práticas de Ensino de História.

As Diretrizes para o Enade 2008 foram definidas pela Portaria MEC nº 130, de 07 de agosto de 2008, e contemplaram os mesmos conteúdos para a avaliação no componente específico e mesmas competências e habilidades do exame de 2005. Na análise das questões de prova, foi possível verificar que, das quatro questões discursivas e vinte e seis de múltipla escolha, houve duas questões que abordavam a metodologia de ensino, sendo uma discursiva e uma de múltipla escolha, como se pode verificar a seguir.

Questão 11

Na primeira metade do século XX, Jonathas Serrano, professor de História do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, já percebia a importância do uso das imagens no ensino de História, afirmando que elas ajudariam os alunos a aprender "pelos olhos". Atualmente, em tempos de grande valorização da imagem e de maiores facilidades para a sua difusão, discute-se a sua utilização no ensino de História, em suas mais diversas modalidades. Como orientação metodológica, para que o professor use a imagem em sala de aula, o que se deve recomendar que ele considere?

(A) O seu papel como ilustração dos conteúdos, independente do tipo de imagem escolhida, tornando o aprendizado mais fácil.

(B) O seu caráter de representação fiel da realidade, capaz de levar o aluno a "viver" o passado, tal como ele aconteceu.

(C) A necessidade de os alunos fazerem a interpretação dos elementos integrantes da imagem, com os mesmos recursos utilizados para os documentos escritos.

(D) A sua condição mais satisfatória que os documentos escritos, como instrumentos de reconstituição do passado histórico.

(E) As suas múltiplas possibilidades de leitura, sem perder as referências de sua historicidade.

FIGURA 1 – Questão 11, múltipla escolha, prova Enade História 2008. Fonte: prova Enade História 2008, p. 11.

Segundo análise apresentada no Relatório Síntese História 2008, a questão nº 11 enquadra-se em Teoria e Metodologia da História, mas aponta as seguintes habilidades aferidas na questão: "produzir análises e interpretações, utilizando-se dos conceitos, categorias e vocabulário pertinentes ao discurso historiográfico. Refletir sobre as práticas didático-pedagógicas inerentes ao profissional de História" (RELATÓRIO SÍNTESE HISTÓRIA 2008, p. 49).

No entanto, a questão discursiva aparece dentro de um conjunto de questões sobre "movimentos políticos de 1968". Com dois fragmentos de textos e imagens sobre a temática, a questão discursiva versa sobre a temática específica e sobre aplicação de tais fontes em aulas para alunos do ensino médio, como se pode verificar a seguir.

QUESTÃO 39 – DISCURSIVA

Observe as imagens e leia os textos referentes aos movimentos políticos ocorridos no ano de 1968, para responder à questão.

(...)

a) Caso tais imagens e textos fossem, em conjunto, empregados na realização de aulas para alunos do Ensino Médio, IDENTIFIQUE o objetivo geral do professor ao programá-las.

(valor: 3,0 pontos)

b) A partir das imagens 1 e 2 e da interpretação dos testemunhos de Zuenir Ventura (texto 1) e de Daniel Cohn-Bendit (texto 2), CARACTERIZE dois significados dos movimentos políticos de 1968.

(valor: 5,0 pontos)

c) A partir da imagem 3, ANALISE uma particularidade das experiências políticas, na Tchecoslováquia, em 1968.

(valor: 2,0 pontos)

FIGURA 2 – Questão 39, discursiva, prova Enade História 2008. Fonte: prova Enade História 2008, p. 21.

Segundo análise apresentada no Relatório Síntese História 2008, a questão 39 enquadra-se em Teoria e Metodologia da História, mas aponta as seguintes habilidades aferidas na questão:

> Utilizar a linguagem com clareza, precisão, propriedade na comunicação e riqueza de vocabulário.
>
> Refletir, articular e sistematizar conhecimentos teórico-metodológicos e empíricos necessários à prática do profissional em história.
>
> Trabalhar com fontes históricas variadas.
>
> Problematizar os processos históricos observados.
>
> Interpretar, por meio de fontes e linguagens diversas, a experiência histórica.
>
> Distinguir história vivida da produção do conhecimento histórico.
>
> Entender a temporalidade do histórico para além da simples sucessão cronológica: suas continuidades, rupturas e ritmos diferentes.
>
> Apreender a diversidade das relações históricas e as inúmeras mediações que as articulam.
>
> **Refletir sobre as práticas didático-pedagógicas inerentes ao profissional de História** (RELATÓRIO SÍNTESE HISTÓRIA 2008, p. 49, grifo nosso).

Cinco anos depois da obrigatoriedade do conteúdo História da África e História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos oficiais e particulares de ensino fundamental e médio, esse continua ausente na prova do Enade História.

A versão do Enade 2011 regulamentada pela Portaria nº 221, de 26 de julho de 2011, foi aplicada somente aos estudantes concluintes e contemplava os mesmos conteúdos para a avaliação no componente específico e mesmas competências e habilidades dos anos anteriores. A História da África e História e Cultura Afro-brasileira continua ausente dos conteúdos a serem avaliados. A inclusão da História e Cultura Indígena, através da Lei nº 10.645, de 10 de março de 2008, também não se verifica. No entanto, trouxe algumas alterações no seu formato. Além das questões "objetivas", denominadas,

neste trabalho, "múltipla escolha", e discursivas do componente específico comum, trouxe questões "objetivas" do componente específico separadas para licenciatura e bacharelado.

Das nove questões de múltipla escolha específicas para a licenciatura em História, foram contempladas as seguintes temáticas relativas à formação de professores:

- Questão 26: Currículo;
- Questão 27: Operações didáticas;
- Questão 28: Educação de Jovens e Adultos;
- Questão 29: Pedagogia de projetos;
- Questão 30: Processo de conhecimento;
- Questão 31: Problematização de temas geradoras na perspectiva de Paulo Freire.

De acordo com o relatório do Inep para o componente específico História Licenciatura, a questão 27 foi classificada na categoria fácil e as questões 28 e 32 foram classificadas na categoria mais difícil. Dentre as vinte e sete questões específicas, essas figuraram com baixo índice de facilidade, apenas 17% de acertos (RELATÓRIO SÍNTESE HISTÓRIA 2011, p. 55). Dentre as questões específicas sobre a formação de professores, apenas uma, a questão 27, foi considerada fácil pelos estudantes. As demais, 26, 8, 29 e 30, estão entre as questões consideradas mais difíceis.

Do total de questões específicas para a licenciatura, três trataram de temas do componente específico. A questão 31 tratou da formação dos Estados Nacionais na modernidade e a questão 32 da cultura política republicana. Embora a questão 33 apresente uma situação problema relacionada ao uso de fontes históricas em sala, ela centrou-se na temática das ocupações germânicas no Império Romano e na metodologia do uso da fonte, como se pode ver a seguir.

QUESTÃO 33

Ao preparar uma aula para o 1º ano do ensino médio, um professor de história tinha que explicar aos alunos como as tribos germânicas, a partir do século V, ocuparam extensos territórios na Europa Ocidental, anteriormente sob o domínio do Império Romano. Entre as experiências históricas desse período, o professor privilegiou a constituição das *sortes góticas*, grande parte delas instituídas por intermédio do sistema de hospitalistas.

Para a sua aula, o professor selecionou os seguintes três documentos históricos, com o objetivo de analisar e explicar a constituição das *sortes góticas* ou sistemas de *hospitalistas*.

Das Repartições e das Terras Arrendadas. VIII - Da divisão das terras feita entre godos e romanos.
A divisão feita entre godos e romanos das terras e das matas não deve ser quebrada por nenhuma razão, desde que a divisão efetuada seja indício da(...). Não devem os Romanos tomar nem demarcar nadadas duas partes dos Godos; mas que não ouse o Godo usurpar ou reivindicar nada da terça dos Romanos,salvo aquilo que a nossa liberalidade lhe tenhapor acaso concedido. E que a posteridade não tente mudar aquilo que foi dividido pelos pais ou vizinhos.

Extrato do **Corpus Iuris Germanici Antiqui**. *In:* **Antologia de textos históricos medievais**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1981, p. 24. Sítio arqueológico de vila em Richebourg, oeste de Paris, França. Detalhe do Elmo de Agilulfo, rei dos Lombardos (590-615). MATTHEW, D. **Europa Medieval**. Barcelona: Ediciones Folio, 2006, p. 42.

Após apresentar esses documentos históricos, o professor desenvolveu argumentos com o objetivo de explicar o sistema de *hospitalistas*. Nesse sentido, avalie os possíveis argumentos a seguir.

I. A concessão de terras às tribos germânicas incluía ainda as construções ali contidas e ficaram conhecidas como as *sortes góticas,* correspondendo, às vezes, a dois terços das propriedades dos antigos proprietários romanos.

II. Originalmente, o sistema de *hospitalistas*, na Roma Antiga, era uma moradia rural, dotada de um conjunto de edificações situadas em uma grande propriedade voltada à exploração agrária, que pertencia a um senhor de grandes posses.

III. No sistema de *hospitalistas*, com origem no antigo costume romano da hospitalidade, os grandes proprietários rurais cediam parte de suas terras aos chefes tribais germânicos, incluindo os escravos ou colonos ali estabelecidos.

IV. No plano socioeconômico, o sistema de *hospitalistas* ou *as sortes góticas* promoveram grandes modificações, como a fragmentação da propriedade rural e a eliminação do que ainda havia de escravismo e do colonato então vigente.

V. As partilhas das terras das *vilas* romanas não provocaram maiores atritos, mas reforçaram o poder dos grandes latifundiários e levaram à consolidação das relações de reciprocidade e fidelidade com os chefes tribais germânicos.

Assinale a alternativa que identifica as explicações para a exposição do professor sobre o processo de constituição das *sortes góticas* ou *hospitalistas*.

a) I, II e III.
b) I, II e IV.
c) I, III e V
d) II, IV e V.
e) III, IV e V. III.

FIGURA 3 – Questão 33, múltipla escolha, prova Enade História 2011. Fonte: prova Enade História 2011.

A partir de 2014, houve alterações significativas na versão Enade História. Além de provas específicas para a licenciatura e para o bacharelado, também foram incluídos, conforme Portaria nº 266, de 02 de junho de 2014, os conteúdos de História da África, História e Cultura Indígena, Ensino de História. Quanto ao primeiro, apenas duas questões abordaram a temática. Com 30 questões, sendo 27 de múltipla escolha e 03 discursivas, a prova contou com 09 questões de múltipla escolha e 01 discursiva sobre a formação de professores e Metodologia/Práticas de Ensino de História. Percebe-se, nesse momento, uma ênfase na prova para questões que tratam da licenciatura, o que não ocorre deslocado do debate nacional sobre a temática: "a prova do Enade/2014, no Componente de Conhecimento Específico da Área de História que confere o diploma de Licenciatura, teve 5 (cinco) questões referenciadas pela Portaria Enade 2014 da área de Pedagogia" (RELATÓRIO SÍNTESE HISTÓRIA 2014, p. 12).

Das nove questões de múltipla escolha específicas sobre Metodologia/Práticas de Ensino de História e área pedagógica, foram contempladas as seguintes temáticas:

- Questão 28: Uso da iconografia em sala de aula;
- Questão 29: Recurso audiovisual na sala de aula;
- Questão 30: PCN Pluralidade cultural;
- Questão 31: Gestão democrática;
- Questão 32: Plano Nacional de Educação;
- Questão 33: Currículo;
- Questão 34: Projeto político pedagógico;
- Questão 35: Inclusão e diversidade.

De acordo com o Relatório Síntese (2016), a maioria dessas questões foi considerada difícil para os estudantes. Apenas as questões 28 e 31 foram classificadas como de dificuldade média. A questão 30 foi considerada muito difícil. Nenhuma questão foi classificada como fácil ou como muito fácil. Entre as questões discursivas, apenas uma, a questão 03 – Uso de fontes em sala de aula – tratava da temática em discussão.

A formação de professores e a prática de ensino continuaram presentes nos conteúdos do componente específico na avaliação de 2017 conforme estabelecido pela Portaria INEP nº 501, de 6 de junho de 2017, publicada no Diário Oficial de 8 de junho de 2017, Seção 1, pág. 38: "§2º As provas do Enade 2017, para as áreas que conferem diploma de Licenciatura, terão, em seu componente específico, 05 (cinco) questões de múltipla escolha referenciadas pela Portaria Enade 2017 da área de Pedagogia" (Portaria INEP nº 501, p. 1).

Também continuaram a fazer parte do componente específico a ser avaliado os conteúdos de História da África, História e Cultura Indígena, Ensino de História. Quanto ao primeiro conteúdo, a parte do componente específico em 2017 trouxe um número significativo de questões como se pode verificar na TABELA 1. Embora as questões sobre o ensino de História tenham diminuído na última prova do Enade, continuaram junto com as de formação de professores destacando em 2017.

É importante salientar que algumas questões de ensino dialogam com outros conteúdos e vice-versa. Das questões de múltipla escolha específicas sobre Metodologia/Práticas de Ensino de História e área pedagógica, foram contempladas as seguintes temáticas:

- Questão 27: Trajetória do ensino de História nas escolas latino-americanas;
- Questão 29: Problematização como estratégia didática no ensino de História;
- Questão 31: Didática escolar;
- Questão 32: Educação Especial/Educação Inclusiva;
- Questão 33: Igualdade de Gênero e Currículo;
- Questão 34: Teoria Histórico-cultural (vigotskyana);
- Questão 35: Teoria de Jean Piaget.

Pode-se perceber, nesse conjunto de questões, além de temas latentes como a igualdade de gênero e educação inclusiva, destaque dado às teorias da aprendizagem.

A TABELA 1 permite visualizar os novos contornos que o componente específico de História vem adquirindo nas provas do Enade. De uma preocupação bacharelesca e eurocêntrica, a prova vem priorizando, nos últimos processos, a formação de professores. História Medieval, História Moderna, História Contemporânea e Teoria e Metodologia da História, destaque nos processos de 2005 a 2011, perderam espaço em 2014 e 2017.

Com um atraso significativo, as questões sobre a História e Cultura Africana e Indígena tiveram um salto significativo no último processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas primeiras versões do Enade História, 2005 e 2008, não separavam as provas para o bacharelado e para a licenciatura, bem como não apresentaram valorização dos conteúdos voltados para o ensino e a formação de professores e História da África, História e Cultura Indígena.

A partir de 2011, já se percebe uma preocupação com os conteúdos específicos da licenciatura, mas os conteúdos de História da África, História e Cultura Indígena continuam ausentes.

A partir de 2014, essa preocupação é sistematizada com a separação das avaliações e com normatização de questões específicas da área pedagógica e a inclusão dos conteúdos Ensino de História e História da África, História e Cultura Indígena. Mas esse último só terá destaque nas questões do Enade em 2017, uma década depois da Lei nº 10.639, de 2003.

No momento em que o debate sobre a formação de professores está em evidência, no âmbito nacional e acadêmico, e as licenciaturas no centro do debate, a avaliação do Ensino Superior no componente específico da licenciatura vai assumindo novos contornos na segunda década do século XXI.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 09 maio 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Diretoria de Avaliação do Ensino Superior Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Relatório Síntese História. Brasilia, 2008. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2008/2008_rel_sint_historia.pdf. Acesso em: 28 set. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Diretoria de Avaliação do Ensino Superior Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Relatório Síntese História. Brasilia, 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2011/diretrizes/diretrizes_historia_n_221.pdf. Acesso em: 28 set. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (DAES). Relatório de Área História. Brasilia, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2014/2014_rel_historia.pdf. Acesso em: 28 set. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria MEC/INEP nº 174, de 24 de agosto de 2005**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/enade/PORTARIAS_ENADE_2005/Historia.pdf. Acesso em: 12 maio 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria MEC/INEP nº 130, de 07 de agosto de 2008**. Disponível em :http://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/52/portaria-inep-mec-n.-130. Acesso em: 12 maio 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria MEC/INEP nº 221, de 26 de julho de 2011**. Disponível em: http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2011/Portarias/julho/por_enade/por_INEP_221.pdf. Acesso em: 12 maio 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria MEC/INEP nº 266, de 2 de junho de 2014**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2014/diretrizes_cursos_diplomas_bacharel/diretrizes_bacharel_historia.pdf. Acesso em: 12 maio 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Provas e Gabaritos Enade. Disponível em: http://inep.gov.br/educacao-superior/enade/provas-e-gabaritos. Acesso em: 12 maio 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

Literatura recomendada

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.) **Currículo e avaliação na educação superior**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005. p. 175-197.

Nota de fim

1 Doutora em Museologia e Patrimônio do Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-MUS (UNIRIO/MAST). Mestre em História Social pela Universidade Severino Sombra (2001). Possui graduação em História pela Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (1989). Atuou como professora da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG nos anos de 2017 e 2018. Tem experiência na área de História, com ênfase em Metodologia e Prática do ensino de História, Estágio Supervisionado, Patrimônio Cultural, História da Educação. Atualmente, leciona no curso de História da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

O ENSINO DE HISTÓRIA da África no Brasil como história pública e oral: resgate do patrimônio imaterial em comunidades remanescentes de quilombos

Márcio Eurélio Rios de Carvalho[1]
Weigson Fernando Ribeiro Lopes[2]

INTRODUÇÃO

Há uma necessidade premente de investigações que atentem para o significado histórico-cultural das comunidades remanescentes de quilombos em Minas Gerais, num corte sincrônico do "presente etnográfico" (O'DWYER, 2002, p. 14). Se, em 2003, foram registradas 2. 284 comunidades quilombolas no Brasil, em 2006, este número se elevava para 2.800 registros de sítios quilombolas, para, em 2008, serem atualizados os números, perfazendo um total de 3.000 sítios quilombolas. Em Minas Gerais, de um total de 207 comunidades registradas, 28 estão reconhecidas e apenas 1 titulada – Município Leme do Prado, Comunidade Porto Coris (Boa Sorte) (ANJOS, 2009, p. 179). Apesar de se constituir no estado de maior incidência da região Sudeste, não há estudos significativos sobre comunidades negras rurais nele espalhadas[3].

É preciso dissociar o significado de quilombo como espaço de resistência no passado e projetar sua importância para o presente, numa interpretação mais ampla, quando uma comunidade quilombola adquire sua "referência no campesinato negro, de povos de matriz africana no Brasil que conseguiram ocupar uma terra e manter uma autonomia política e econômica e identidade territorial" (ANJOS, 2009, p. 108).

1 CONTRIBUIÇÕES (INTER) DISCIPLINARES PARA ENTENDIMENTO DOS TERRITÓRIOS ÉTNICOS

Algumas áreas do saber têm dado uma contribuição efetiva para o conhecimento destes espaços de matriz africana no Brasil. A Antropologia, com a elaboração de relatórios de identificação (laudos antropológicos) necessários para aplicação do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), tem ajudado no reconhecimento da propriedade definitiva para os quilombolas que estão ocupando suas terras. Como lembra Eliane Cantarino O'Dwyer, o texto constitucional não evoca apenas uma "identidade histórica", mas também que o grupo exista no presente, ocupe um território e componha um grupo étnico, lembrando que "a afiliação étnica é tanto uma questão de origem comum quanto de orientação das ações coletivas no sentido de destinos compartilhados" (O'DWYER, 2002, p. 16). Embora a identidade étnica se refira ao passado, ele não se circunscreve àquele delineado na História, mas o que se forja na memória coletiva, que pode se ligar a lendas e mitos de formação identitária do mesmo grupo (O'DWYER, 2002, p. 17). É preciso reter ainda que "a participação dos antropólogos nesse processo, por meio da elaboração dos relatórios de identificação, deu-se numa conjuntura de pressão do movimento negro" (O'DWYER, 2002, p. 17-18).

A Geografia[4] tem alavancado uma interpretação sofisticada da Geografia Etnográfica de matriz africana, demonstrando a espacialidade e territorialidade da população de matriz africana no Brasil, nos ensinando que as formas de ocupação e apropriação de terras por populações de africanos escravizados ou ex-escravos foram diversas, variadas, e não se constituíram somente como espaços

de fuga. Além de constituírem territórios étnicos de resistência seculares, necessitam de adequado reconhecimento e regularização, enquanto ambientes da "territorialização da população afro-brasileira". Como "fator territorial mais expressivo" espalhado por todo o território brasileiro, o quilombo faz parte de nossa historicidade e territorialidade contemporânea (ANJOS, 2009, p. 9).

A Linguística[5], que, embora tenha se atrasado no engajamento de políticas públicas relacionadas ao conhecimento da variedade de línguas faladas nos quilombos brasileiros, tem investigado as línguas africanas remanescentes do período colonial, dando início a um levantamento etnolinguístico de comunidades afro-brasileiras. Graças às pesquisas interdisciplinares nesta área de atuação, foi possível conhecer línguas secretas que partilham um fundo lexical do tipo banto (Tabatinga e Cafundó)[6] e falares africanos na Bahia e em Minas Gerais, cujas principais línguas cultuais de referência são: "a) eve, fon, gun, maí para os cultos do tipo 'jeje-mina'; b) ioruba (nagô) (dialetos falados na Nigéria Ocidental e o nagô, do reino de Queto, do Benim) para os cultos do tipo 'nagô, queto, ijexá'; c) quicongo-quimbundo-umbundo para os cultos do tipo 'angola, congo-angola', etc"[7] (BONVINI, 2014, p. 52).

A História[8] tem buscado concretizar uma história pública dos escravizados, recuperando os lugares de memória da África e do tráfico, ajudando na demanda pela posse de territórios ocupados, através de uma maior visibilidade do patrimônio imaterial das comunidades negras (não só através de festas e danças, como o jongo, mas também pela percepção da própria história, memória e tradição oral do grupo). À exceção de *Memórias do Cativeiro* (2005), de Ana Lugão Rios e Hebe Mattos, nenhum dos trabalhos sobre as comunidades remanescentes de quilombos recuperou as histórias de vida dessas populações[9]. No livro, as autoras recolhem narrativas orais de comunidades jongueiras do sudeste escravista, reunindo 61 testemunhos de descendentes de antigos escravizados das regiões cafeeiras, nascidos nas primeiras décadas do século XX. São narrativas transmitidas de pai para filho, e não dizem respeito à experiência direta dos próprios depoentes, destacando-se quando se referem à memória de experiências vividas por seus próprios antepassados.

Sob a coordenação de Hebe Mattos (UFF) e David Scott (Columbia University), foi lançado o projeto "*Passados Presentes: Memória da Escravidão e Políticas de Reparação nas Políticas Públicas na Área de Educação no Brasil*", com o objetivo de avaliar a implementação da Lei nº 10.639/2003, entendida como política de reparação em relação ao passado escravista brasileiro, no Rio de Janeiro, além de munir os professores com materiais didáticos, sob a forma de duas plataformas digitais para computadores e tablets (sites e aplicativos), capazes de incorporar outras experiências da diáspora africana no Atlântico, especialmente Caribe e EUA. Deste modo, a história da cultura afro-brasileira fica conectada à história da diáspora africana no Atlântico. Trata-se de

> *Lugares de Memória da Diáspora Africana no Rio de Janeiro* – um site e aplicativo para localizar e dar informações sobre locais históricos relacionados aos africanos escravizados no Rio de Janeiro; *Detetives do Passado* – um site e aplicativo em forma de jogo sobre a escravidão no mundo Atlântico no século XIX, desenvolvido especialmente para o ensino médio.[10]

O projeto tem como uma de suas ações a avaliação da aplicação da lei no ensino médio,

> a) nas formas como as demandas por reparação em relação ao legado do passado escravista estão sendo articuladas no Brasil; b) nas maneiras em que a história da África e da diáspora africana no Atlântico está sendo ensinada no Rio de Janeiro; c) nos livros didáticos de história escritos nos últimos 10 anos no Brasil; d) nas percepções dos alunos de ensino fundamental e médio no Rio de Janeiro sobre a África, escravidão e cultura afro-brasileira; e) no desenvolvimento da pesquisa acadêmica em história da África e da história da cultura afro-brasileira no país; f) nas formas em que os professores do Rio de Janeiro de nível fundamental e médio estão sendo treinados para abordar esses tópicos em sala de aula.[11]

Tais enfoques das diversas áreas – Antropologia, Geografia, Linguística e História, sobre as comunidades remanescentes de quilombos no presente, constituem contribuições significativas para fortalecer a identidade desses grupos subalternos e minorizados. Embora algumas medidas legais (ações afirmativas) tenham aparecido neste novo milênio, elas são insuficientes para garantir o direito de

cidadania destes indivíduos. O debate sobre ações afirmativas e multiculturalismo se inscreve nessa problemática. A questão da discriminação positiva (ou política afirmativa), cujo maior exemplo é o sistema de cotas, reflete não só a problemática da igualdade e universalidade, mas a discussão de "como reconciliar a igualdade e a universalidade pela via da diferença".

2 AS POLÍTICAS DA DIFERENÇA E ORALIDADES

A ideia de reparação veiculada pelo Movimento Negro no Brasil optou por uma fórmula semelhante ao modelo americano, que afasta a noção de reparação como compensação financeira, e se aproxima da "articulação de pedidos de reparação na forma de ações afirmativas" (SAILLANT, 2016, p. 38). Se, desde 1988, a regularização da propriedade quilombola pode ser considerada a primeira forma reparadora dos males do passado, é nos anos 2000 que acontece uma guinada na articulação dos pedidos de reparação, com a criação, em 2003, da Secretaria para a Promoção das Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR), da lei que obriga o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas (Lei nº 10. 639), e do Decreto nº 4.887, que operacionalizou o reconhecimento dos quilombos em território brasileiro. A aprovação do Estatuto da Igualdade Racial de 2010 abriu "caminho à nova legislação no campo da igualdade racial em vários setores da vida social, da mídia, da saúde e da educação" (CICALO, 2016, p. 61), e a Lei nº 12.711 de 2012 permitiu uma reserva (cotas raciais) de 50% das vagas em universidades e institutos federais para afrodescendentes. Finalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, aprovada em 20 de novembro de 2012, aproximou a "prática educacional em territórios quilombolas da realidade sociocultural e política desses grupos" (YABETA, 2016, p. 104).

Segundo Saillant, não se deve reduzir a questão da reparação ao âmbito do Direito e do Estado, como as ações simbólicas (desculpas públicas ou *apology*), afinal, o reconhecimento de um grupo minorizado pode enfatizar a dimensão cultural das reparações e não sua dimensão jurídico-política. Este é o caso de setores em que a reparação se evidencia no interior da sociedade civil, como a valorização das religiões de matriz africana, que se impôs como autoridade religiosa a partir "de baixo" desde

o século XIX, a valorização da cultura identitária negra, através da veiculação positiva de imagens (fotografias e vídeo) por meio da ação coletiva, e a formação de um patrimônio afro-brasileiro que recupera não só a história da escravidão, mas também desenvolve políticas culturais de reconhecimento de uma cultura afro-brasileira que se constituiu às margens da instituição da escravidão (por exemplo, a Rota dos Escravos e o museu do Valongo).

Ouvir as histórias de vida dessas comunidades pode fazer com que se rompa de vez com o olhar etnocêntrico e eurocêntrico que permeia o currículo escolar e ajude a dar visibilidade a elas. Nossa proposta de pesquisa se refere a algo ambicioso, mas necessário: trata-se da criação de um *Núcleo em História Oral das Comunidades Remanescentes de Quilombos em Minas Gerais*, no sentido de demonstrar que a história das comunidades negras ou terras de preto, todas remanescentes de quilombos, pode se tornar um *lócus* privilegiado para recuperar narrativas de vida – histórias pessoais (privadas) e coletivas (públicas), capazes de dar visibilidade e autonomia aos sujeitos históricos delas pertencentes, sobretudo, através de sua própria produção e divulgação, por meio do que se convencionou chamar história oral pública.

É inegável o potencial das "aplicações da tecnologia digital e da internet para ampliar a participação de indivíduos e comunidades (provenientes de tradições orais e/ou excluídas socialmente) na produção de conteúdos que venham a fazer parte da memória social" (WORCMAN, 2013, p. 151). Mas não basta digitalizar narrativas históricas dessas comunidades como meio de inclusão social, é preciso

> constituir espaços alternativos para que comunidades excluídas da 'História oficial' possam registrar e preservar sua memória coletiva. Estamos falando também em instrumentos que permitam a esses grupos produzir e divulgar sua narrativa histórica a partir dessa memória. É na possibilidade de construir e divulgar o que a própria comunidade acredita como sendo seu patrimônio histórico que reside (...) o caminho para o uso da memória e da tecnologia digital como ferramentas de transformação social (WORCMAN, 2013, p. 148-149).

Ou seja, embora sejam importantes o registro e preservação (digital) da memória desses grupos para fortalecer suas identidades e diversificar as memórias em nossa sociedade, é preciso criar mecanismos para incluí-las no processo de informação e difusão do conhecimento.

A "Tecnologia Social da Memória", como "um conjunto de conceitos, princípios e atividades que ajudem a promover iniciativas de registro de memórias e a ampliar o número de autores na História" (MUSEU DA PESSOA, 2009, p. 11), pode ser a melhor e mais adequada estratégia para registro e preservação (digital) da memória desses grupos, de modo a fortalecer suas identidades, diversificar as memórias em nossa sociedade e, sobretudo, criar mecanismos para incluí-las no processo de informação e difusão do conhecimento.

"A Tecnologia Social da Memória reúne práticas, conceitos e princípios essenciais para que públicos diferenciados, com objetivos diversos, possam se apropriar da metodologia de registro e produção de narrativas históricas" (MUSEU DA PESSOA, 2009, p. 12)[12]. Essa "tecnologia prioriza as histórias de vida como forma de construção da história de um grupo" (MUSEU DA PESSOA, 2009, p. 41) e pode servir como baliza principal do resgate das histórias de vida das comunidades negras rurais ou terras de preto em Minas Gerais no século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É, portanto, fundamental que, no ensino de História, haja espaço para a interdisciplinaridade no que diz respeito à abordagem dos territórios étnicos. O quilombo pode ser visto como um lugar privilegiado para novas abordagens de ensino-aprendizagem. É preciso que professores e alunos não lancem um olhar estritamente econômico, embora fosse esse o aspecto principal do capitalismo comercial que explorou terras, minerais e homens (escravos) para o enriquecimento europeu, mas também cultural, sobre a importância da cultura trazida pelos africanos para as Américas[13]. Comportamentos, visões de mundo, valores, religiosidade, línguas e formas de sociabilidade devem merecer a mesma atenção

que os aspectos econômicos envolvidos no tráfico demográfico transatlântico, uma das atividades mais rentáveis da época moderna.

É preciso conhecer as especificidades das comunidades quilombolas com relação à organização social, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições. Como tem apontado a historiografia recente, explorar lugares remanescentes de quilombos, de modo a recuperar conhecimentos produzidos no seio destas comunidades, "articulado às contribuições dos que estão de 'fora', pode produzir desenvolvimento sustentável, geração de renda, preservação da cultura, enfim, uma perspectiva do etnodesenvolvimento" (NUNES, 2010, p. 150).

A oralidade presente nestes "pedaços seculares de territórios africanos" deve ser recuperada, de modo que as narrativas sirvam para sedimentar os laços identitários destas comunidades negras rurais. Se, "no espaço quilombola cada morador sente-se membro do território por sentimentos e referências que foram passadas por seus ancestrais via a tradição oral" (ANJOS, 2009, p. 105), cabe aos historiadores orais a oportunidade de ajudar a dar visibilidade a estas histórias, produzidas e disseminadas pelas próprias comunidades.[14]

Referências

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **Introdução à História Pública**. SP: Letra e Voz, 2011.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **Quilombos**: geografia africana – cartografia étnica – territórios tradicionais. Brasília: Mapas Editora & Consultoria, 2009.

BONVINI, Emilio. Línguas africanas e português falado no Brasil. *In:* FIORIN, José Luiz; PETTER, Margarida (orgs.). **África no Brasil**: a formação da língua portuguesa. 2ª ed. SP: Contexto, 2014.

CASTRO, Yeda Pessoa. **A língua Mina-Jeje no Brasil**: um falar africano em Ouro Preto do século XVIII. BH: Fundação João Pinheiro, 2002.

CASTRO, Yeda Pessoa. **Falares Africanos na Bahia**: um vocabulário afro-brasileiro. 2ª ed. RJ: Topbooks, 2005.

CEDEFES. Centro de documentação Elóy Ferreira da Silva. **Comunidades quilombolas de Minas Gerais no século XXI**: história e resistência. Belo Horizonte: Autêntica/CEDEFES, 2008.

CICALO, André. Uma voz para o passado: a construção de patrimônio da escravidão na região portuárias do Rio de Janeiro. *In:* MATTOS, Hebe (org.). **História Oral e Comunidade**: reparações e culturas negras. SP: Letra e Voz, 2016.

GOMES, Flávio. História e historiografia da escravidão no Brasil: identidades, caminhos e percursos. *In:* BRASIL. **Educação Africanidades Brasil**. Brasília: UnB/SECAD, 2006.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e Cidadania: por que ensinar História hoje? *In:* ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. 2ª ed. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2009.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha; GURAN, Milton. **Inventário dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos e da História dos Africanos Escravizados no Brasil**. Niterói: PPGH/UFF, 2014.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha; GURAN, Milton. Por uma história pública dos africanos escravizados no Brasil. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 255-273, jul./dez. 2014a.

MATTOS, Hebe (org.). **Diáspora Negra e Lugares de Memória**: a história oculta das propriedades voltadas para o tráfico clandestino de escravos no Brasil imperial. Niterói: EDUFF, 2013.

MATTOS, Hebe (org.). **História Oral e Comunidade**: reparações e culturas negras. SP: Letra e Voz, 2016.

MATTOS, Hebe. **Passados Presentes**: Memória da Escravidão e Políticas de Reparação nas Políticas Públicas na Área de Educação no Brasil. Projeto apresentado ao Edital E15/2014, Cooperação Bilateral FAPERJ/Associação Columbia Global Center Brasil, 2014 in: www.labhoi.uff.br.

MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). **História Pública no Brasil**: sentidos e itinerários. SP: Letra e Voz, 2016.

MINTZ, Sidney W.; PRICE, Richard. **O Nascimento da Cultura Afro-Americana**: uma perspectiva antropológica. RJ: Pallas/ Universidade Cândido Mendes, 2003.

MUSEU DA PESSOA. **Tecnologia Social da Memória**: para comunidades, movimentos sociais e instituições registrarem suas histórias. [s.l]: Abravídeo; Fundação Banco do Brasil, 2009.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação quilombola. *In:* MEC/BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2010.

O'DWYER, Eliane Cantarino (org). **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. RJ; FGV, 2002.

PETTER, Margarida; CUNHA, Ana Stela. Línguas africanas no Brasil. *In:* PETTER, Margarida (org.). **Introdução à Linguística Africana**. SP: Contexto, 2015.

QUEIRÓZ, Sônia. **Pé Preto no Barro Branco**: a língua dos negros da Tabatinga. BH: Ed. UFMG, 1998.

SAILLANT, Francine. Reconhecimento e reparações: o exemplo do movimento negro no Brasil. *In:* MATTOS, Hebe (org.). **História Oral e Comunidade**: reparações e culturas negras. SP: Letra e Voz, 2016.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. **História Oral na Sala de Aula**. BH: Autêntica, 2015.

VOGT, Carlos; FRY, Peter. **Cafundó**: a África no Brasil, linguagem e sociedade. 2ª ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2013.

WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez (orgs.). **História Falada**: memória, rede e mudança social. São Paulo: SESC/Museu da Pessoa/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

WORCMAN, Karen. História oral, histórias de vida e transformação. *In:* SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de (orgs). **Depois da Utopia**: a história oral em seu tempo. SP: Letra e Voz/Fapesp, 2013.

YABETA, Daniela. A escola quilombola da Caveira e outros casos: notas de pesquisa sobre educação e comunidades negras rurais no Rio de Janeiro (2013-2015). *In:* MATTOS, Hebe (org.). **História Oral e Comunidade**: reparações e culturas negras. SP: Letra e Voz, 2016.

Nota de fim

1 Doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e licenciado em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Atuou como professor na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) e no Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves (UNIPTAN). Atualmente, trabalha como professor temporário na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Divinópolis).

2 Licenciado em História na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Campanha).

3 Exceção seja feita ao levantamento do CEDEFES. Centro de documentação Elóy Ferreira da Silva. **Comunidades quilombolas de Minas Gerais no século XXI:** história e resistência. Belo Horizonte: Autêntica/CEDEFES, 2008. Nesta publicação, segundo dados levantados pela CEDEFES de 2007, o número de comunidades quilombolas se eleva para 439 registros, com 97,9% nas áreas rurais.

4 Através, sobretudo, do projeto "Geografia Afro-brasileira: Educação e Planejamento do Território", desenvolvido pelo Centro de Cartografia Aplicada e Informação Geográfica (CIGA) da UnB, sob coordenação de Rafael Sanzio Araújo dos Anjos.

5 A Universidade de São Paulo participou da investigação sobre línguas africanas por meio do Projeto-piloto IPHAN/USP nº 20.173."Levantamento etnolinguístico de comunidades afro-brasileiras de Minas Gerais e Pará", coordenado pelas professoras Margarida Maria Taddoni Petter e Márcia Santos Duarte de Oliveira da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) (PETTER; CUNHA, 2015, p. 249).

6 Confira: QUEIRÓZ, Sônia. **Pé Preto no Barro Branco**: a língua dos negros da Tabatinga. BH: Ed. UFMG, 1998; VOGT, Carlos; FRY, Peter. **Cafundó:** a África no Brasil, linguagem e sociedade. 2ª ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2013.

7 Confira: CASTRO, Yeda Pessoa. **A língua Mina-Jeje no Brasil:** um falar africano em Ouro Preto do século XVIII. BH: Fundação João Pinheiro, 2002; CASTRO, Yeda Pessoa. **Falares Africanos na Bahia:** um vocabulário afro-brasileiro. 2ª ed. RJ: Topbooks, 2005.

8 Hebe Mattos e Martha Abreu e Milton Guran construíram um "Inventário dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos e da História dos Africanos Escravizados no Brasil", Niterói: PPGH/UFF, 2014, com a contribuição de diversos pesquisadores que escreveram verbetes sobre temáticas específicas. O Inventário compunha o Projeto "Rota do Escravo: Resistência, Herança e Liberdade da UNESCO". A proposta de sua construção

"envolveu-se diretamente com a identificação e a divulgação dos locais de memória da escravidão africana e do tráfico de escravos para o Brasil" (MATTOS; ABREU; GURAN, 2014a, p. 257). Para o conceito de "história pública", confira: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **Introdução à História Pública**. SP: Letra e Voz, 2011 e MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). **História Pública no Brasil:** sentidos e itinerários. SP: Letra e Voz, 2016.

9 Recentemente, outro livro, MATTOS, Hebe (org.). **História Oral e Comunidade:** reparações e culturas negras. SP: Letra e Voz, 2016, dá continuidade à recuperação de narrativas orais negras.

10 MATTOS, Hebe. "Passados Presentes: Memória da Escravidão e Políticas de Reparação nas Políticas Públicas na Área de Educação no Brasil". Projeto apresentado ao Edital E15/2014, Cooperação Bilateral FAPERJ/Associação Columbia Global Center Brasil, 2014 in: www.labhoi.uff.br

11 www.labhoi.uff.br

12 Confira, também: WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez (orgs.). **História Falada:** memória, rede e mudança social. São Paulo: SESC/Museu da Pessoa/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. Para a inserção da história oral em sala de aula, confira: SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. **História Oral na Sala de Aula**. BH: Autêntica, 2015.

13 Cf. GOMES, Flávio. História e historiografia da escravidão no Brasil: identidades, caminhos e percursos. *In:* BRASIL. **Educação Africanidades Brasil**. Brasília: UnB/SECAD, 2006.

14 Um projeto de pesquisa de resgate das histórias de vida em comunidades remanescentes de quilombos em Minas é projeto de pós-doutorado deste autor, que pretende dar início ao trabalho com as comunidades negras de Taquaral, pertencente ao município de Três Corações, Muzambinho, Três Pontas e Alagoa, da mesorregião Sul-sudoeste de Minas. Algumas não têm registro de reconhecimento, e todas não possuem o registro de titularidade. Um projeto sobre tais comunidades pode servir como primeiro instrumento para a regularização.

RESISTÊNCIAS AO movimento pentecostal em Campanha/MG por um periódico católico

Adenylson Domingues Mariano[1]
Vânia Maria Siqueira Alves[2]

INTRODUÇÃO

O movimento protestante, encabeçado por Martinho Lutero e seguido por outros reformadores, tais como Calvino, Zwínglio e Henrique VIII, deu origem a grupos protestantes como o luteranismo, calvinismo e anglicanismo. Do protestantismo histórico do século XVI até à vertiginosa multiplicação evangélica que se vê nos dias atuais, um longo caminho foi percorrido.

Da Europa, o protestantismo espalhou-se pelo mundo, chegando ao Brasil ainda no século XVI, com a invasão francesa da Baía de Guanabara entre 1555 a 1558; com a invasão e tomada de Pernambuco pelos holandeses calvinistas em 1630, onde permaneceram até 1645; e com o estabelecimento da França Equinocial no Maranhão na primeira metade do século XVII (FERNANDES, 2017, p. 56-59).

No entanto, a entrada efetiva de igrejas tradicionais protestantes no Brasil se deu no século XIX com a vinda da família real portuguesa. Nesse contexto, surgiram, entre outras: a Igreja Anglicana

do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1810; a Igreja Evangélica de Confissão Luterana em São Leopoldo e Nova Friburgo, em 1824; e a Igreja Presbiteriana do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1862 (FERNANDES, 2017, p. 59).

No início do século XX, novos movimentos também chegaram ao país, dentre os quais se destaca o pentecostalismo, movimento originário dos Estados Unidos a partir da experiência que ficou conhecida por Reavivamento da Rua Azuza.[3] Esse movimento era pautado biblicamente no

> livro *Atos dos Apóstolos*, cuja leitura literal gerou a crença de que o mesmo fenômeno ocorrido com os apóstolos no dia de Pentecostes – o "batismo de fogo" – poderia se repetir entre os fiéis, abrindo-lhes a possibilidade de desenvolvimento de dons carismáticos como cura, profecia, glossolalia e libertação, entre outros. Mais ainda: o "Batismo no Espírito Santo" – uma experiência inteiramente individual e marcada pela emoção – dependeria única e exclusivamente da fé do converso (MACHADO, 1996, p. 45).

No presente trabalho, propõe-se abordar o discurso do catolicismo em relação ao avanço do movimento pentecostal em Campanha na década de 1950, através do periódico *Voz Diocesana*. Neste sentido, além da pesquisa bibliográfica, recorreu-se ao levantamento e análise de uma representativa série de publicações entre os anos de 1950 a 1960.[4] Também foi necessário recorrer a outras fontes de informação, como a história oral, para dar conta do objeto investigado. O trabalho de produção de fontes orais utilizadas foi dividido em três momentos: a preparação, realização e tratamento das entrevistas.[5]

1 O PENTECOSTALISMO: RAÍZES HISTÓRICAS E SUA EXPANSÃO NO BRASIL

O pentecostalismo surgiu como uma reação ao movimento anglicano na Inglaterra. Após a proclamação do Ato de Supremacia, em 1534, pelo rei Henrique VIII – que rompia com a Santa Sé e inaugurava

uma igreja nacional –, um grupo influenciado pelas ideias do teólogo João Calvino (1509-1564), que reunia advogados, comerciantes e moradores de zonais rurais, chamado pejorativamente de puritanos, pretendia dar continuidade às reformas na Igreja do país. [6] O movimento ocorreu em meio a um período de avanços e retrocessos na questão religiosa inglesa e foi duramente combatido pela ordem política vigente, fazendo com que seus adeptos procurassem refúgio em uma nova terra: a América do Norte, terras que deram origem aos Estados Unidos (GOMES; REIS, 2014, p. 20).[7]

Mais tarde, esse grupo perseguido se transformou em perseguidor de outros grupos na América, em especial os anabatistas e os *quakers*.[8] Os primeiros foram os fundadores da colônia Rhode Island (GOMES; REIS, 2014, p. 24); e, como estes, outros grupos se deslocaram para a América, sendo influenciados pelo metodismo de Jonathan Edwards e John Wesley.[9] Primavam por uma moralidade extremamente elevada e por um maior peso dado à conversão. Essa corrente entrou na composição do pentecostalismo moderno.

A expansão dos movimentos pentecostais estadunidenses ultrapassou suas próprias fronteiras, com o chamado pentecostalismo missionário (GOMES; REIS, 2014, p. 49).[10] Por meio de inúmeras denominações, os estadunidenses enviaram missionários a diferentes países do mundo, dentre eles o Brasil, em movimentos e fases diversas.

Na primeira metade do século XX, no que ficou convencionada como a "Primeira Onda Pentecostal" (FRESTON, 1996 apud GOMES; REIS, 2014, p. 86), surgiram igrejas como a Congregação Cristã do Brasil (1910), em São Paulo, e a Assembleia de Deus (1911), no Pará, ambas associadas às camadas menos favorecidas da sociedade brasileira. A Assembleia de Deus foi fundada pelos missionários sueco–americanos Daniel Berg e Gunnar Vingren, e se expandiu com o ciclo da borracha na Amazônia.[11] Hoje, dentre as principais ramificações do protestantismo, é a maior igreja evangélica no Brasil e a que mais tem crescido no país, totalizando mais de 12 milhões de membros, segundo o censo de 2010 (29% do total de protestantes no país), como se pode verificar na TABELA 1.

TABELA 1 – Igrejas evangélicas no Brasil e número de fiéis em 2010.
Fonte: elaboração própria a partir de dados do IBGE/Censo 2010.

Igrejas evangélicas	Nº fiéis	Porcentagem
Igreja Evangélica Assembleia de Deus	12.314.410	29,1%
Evangélica não determinada	9.218.129	21,8%
Outras Igreja evangélicas pentecostais	5.267.029	12,5%
Igreja Evangélica Batista	3.723.853	8,8%
Igreja Congregação Cristã no Brasil	2.289.634	5,4%
Igreja Universal do Reino de Deus	1.873.243	4,4%
Igreja do Evangelho Quadrangular	1.808.389	4,3%
Igreja Evangélica Adventista	1.561.071	3,7%
Igreja Evangélica Luterana	999.498	2,4%
Igreja Evangélica Presbiteriana	921.209	2,2%
Igreja Pentecostal Deus é Amor	845.383	2,0%
Igreja Maranata	356.021	0,8%
Igreja Evangélica Metodista	340.938	0,8%

Igrejas evangélicas	Nº fiéis	Porcentagem
Igreja O Brasil para Cristo	196.665	0,5%
Comunidade Evangélica	180.130	0,4%
Igreja Casa da Benção	125.550	0,3%
Igreja Evangélica Congregacional	109.591	0,26%
Igreja Nova Vida	90.568	0,21%
Igreja Evangélica de Missão	30.666	0,07%
Igreja Evangélica Renovada	23.461	0,07%
Total	**42.275.438**	**100%**

2 A *VOZ DIOCESANA* E O PENTECOSTALISMO EM CAMPANHA NA DÉCADA DE 1950

O protestantismo foi introduzido em Campanha no ano de 1884, notadamente pelo Reverendo Eduardo Carlos Pereira (1855-1923), da organização da Igreja Presbiteriana do Brasil na cidade.[12] Todavia, foi com a chegada de igrejas como a Congregação Cristã no Brasil, a Batista, e a Assembleia de Deus, que o movimento protestante ganhou certa expressão, na década de 1950. Esta última foi formada após a vinda do casal de missionários estadunidenses Bernhard e Antonette Olivia Johnson para a cidade, em 7 de janeiro de 1954, batizando os primeiros membros em 7 de janeiro de 1955.[13]

Até a década de 1950, o movimento protestante no município de Campanha esteve reduzido a poucas denominações citadas anteriormente.[14] A cidade é de forte tradição católica desde seus primórdios: ainda com o nome de "Arraial de São Cipriano", a ereção canônica de Campanha como paróquia foi no ano de 1739. Sedia uma diocese criada pelo papa São Pio X desde 8 de setembro de 1907, que hoje abrange 70 paróquias em vários municípios do sul de Minas Gerais (DIOCESE DA CAMPANHA, 2016). É, ainda, centro de formação teológica católica, contando com os Seminários Propedêutico Pio IX e Diocesano Nossa Senhora das Dores, além de ter sido, durante muitos anos, sede do Colégio Nossa Senhora de Sion, voltado para a educação escolarizada feminina, comandado por freiras.

Em 1947, o jornal *Voz Diocesana* foi criado pela diocese da cidade, e tinha como propósito estabelecer vínculos entre a cidade episcopal e as paróquias, entre o assistente diocesano e as organizações paroquiais, comunicando notícias sobre o andamento de suas atividades (VOZ DIOCESANA, 26/10/47. Ano I, n. 1, p. 1). A criação desse jornal deu-se no contexto do pós-guerra e início da Guerra Fria, durante o governo do presidente Eurico Gaspar Dutra. Este governo consolidou o alinhamento do Brasil com as ideias democrático-liberais estadunidenses e rompeu relações diplomáticas com a União Soviética no mesmo ano de criação do periódico, participando da onda anticomunista que se alastrava pela América Latina.[15]

Nesse contexto, e constituindo-se num dos instrumentos de comunicação da diocese de Campanha, o jornal *Voz Diocesana*, através das publicações de alguns religiosos, destacando-se o padre Arlindo Vieira, também serviu ao combate ao comunismo e ao avanço do protestantismo em sua área de atuação diocesana. Entre os anos de 1950 e 1960, especificamente a partir de 1954, esse clérigo publicou diversos textos criticando a expansão do movimento protestante e pentecostal, em sua maioria, associando-o ao comunismo. Neste momento, é importante destacar, houve a criação da Assembleia de Deus no município, o que parece ter contribuído para o acirramento das críticas aos pentecostais em razão de sua expansão na região.

Essa estratégia era de certa forma maniqueísta, a mesma utilizada pelos Estados Unidos para tratar do comunismo. Se lá se combatia o perigo vermelho associando-o à subversão, aqui, o protestantismo também fora assim julgado, enfatizando, entre outras coisas, a ligação de clérigos protestantes a partidos comunistas. Referindo-se a uma revista norte-americana, intitulada "American Mercury", Vieira insinua que ela começa por

> afirmar categoricamente que << o maior grupo de classe que hoje defende a propaganda comunista nos Estados Unidos é composto de clérigos protestantes >>. (...) [O] partido comunista alistou pelo menos 7.000 clérigos protestantes, como membros remunerados na qualidade de operários agentes de espionagem, aderentes do partido em vários graus. (...) É isso um índice claro de profunda decadência do clero protestante (VIEIRA, 20 de agosto de 1955, p. 1).

Em outro texto, de 10 de setembro de 1955, é descrito o número de pastores protestantes envolvidos em supostas organizações de caráter comunista, cujo objetivo era derrotar os Estados Unidos: "171 pastores protestantes como participantes das manobras das ofensivas de paz comunista" (VIEIRA, 10 de setembro de 1955, p. 1). Além disso, criticava uma suposta influência marxista no Cristianismo, apontando que a formação dos protestantes se ancorava na teoria comunista: "Já faz muitos anos que os seminários protestantes dos Estados Unidos foram contaminados pela perniciosa doutrina do Evangelho social" (VIEIRA, 20 de setembro de 1955, p. 4).

Vieira ainda relatou que mesmo publicações protestantes estavam a serviço do comunismo:

> O <<Protestant>> tomou ultimamente o nome de <<The Protestant Digest>>. É uma publicação radicalmente anticatólica e pró-comunista. Nestes últimos quinze anos dificilmente se encontra um número no qual não haja pelo menos meia dúzia de artigos violentos que atacam com furor satânico a Igreja Católica e ao mesmo tempo defendem a União Soviética (VIEIRA, 10 de dezembro de 1955, p. 4).

Segundo esse clérigo, funcionários públicos dos Estados Unidos seriam punidos caso fossem comprovadas suas colaborações ao comunismo. O mesmo deveria ocorrer com os pastores protestantes (VIEIRA, 10 de setembro de 1955, p. 1). Ainda comparava-os aos falsos profetas descritos na cosmogonia cristã: "Evidentemente, são estes os falsos profetas, os lobos vestidos de peles de ovelhas de que fala o Mestre divino" (VIEIRA, 10 de dezembro de 1955, p. 4), considerando-os incrédulos: "Esses pobres pastores, muitos deles já há muito corroídos pela descrença, pois a isso leva o protestantismo, facilmente se deixaram embair pelas artimanhas do comunismo ateu" (VIEIRA, 20 de dezembro de 1955, p. 4).

Arlindo Vieira ainda evoca o discurso de que a religião católica é o elemento de identidade brasileira e a luta contra a expansão do movimento protestante seria necessária para manter essa identidade.

> Quando pensamos nos Estados Unidos, logo nos acode à mente a figura desses semeadores de cizânia. Muitos dizem, sem laivos de dúvida, que eles pretendem exclusivamente desunir-nos (pois a religião é o maior vínculo dos povos) a fim de entregar-nos sem reserva aos senhores prepotentes que os mandam para estas terras exercer tão inglória missão (VIEIRA, 28 de fevereiro de 1954, p. 1).

A ideia subjacente é a de que os Estados Unidos dominariam o Brasil com sua política intervencionista, da "boa vizinhança", como parte do domínio maior na América Latina. Está também presente a ideia de que tal intervenção desestabilizaria o país no exterior. Em outro fragmento do mesmo texto, atribui aos pentecostais tal responsabilidade:

> [Os] pentecostais (...) exercem livremente sua ação nefasta, mantidas e estimuladas pelo ouro americano. Lançam por toda a parte a confusão empenhados satanicamente em quebrar a unidade religiosa do país. Quando conseguirem isso, virá de per si e quase necessariamente a ruptura da unidade nacional. Destruída a unidade nacional, deixaremos de ser uma nação independente (VIEIRA, 20 de maio de 1954, p. 1).

Diante do exposto, pode-se supor que o discurso do pároco estava impregnado de elementos de intolerância, entendida como a incapacidade de reconhecimento das diferenças culturais, étnicas, religiosas, entre outras, dos diversos grupos que convivem no mesmo espaço nacional. Neste caso, observam duas rejeições complementares em seu discurso: a recusa de uma ideologia política – o comunismo, e o combate a uma específica manifestação religiosa – o protestantismo. A negação das diferenças promove a não aceitação da identidade do outro, delimitando-a conforme a visão do mundo do sujeito que a nega. Por outro lado, impede-o de sustentar a sua própria identidade, na medida em que ela se forma sempre em relação a uma outra, ou seja, ipseidade e alteridade devem ser vistas dialogicamente, de forma interdependentes.[16] Ao reconhecer a eclosão de múltiplas identidades sociais, na segunda metade do século XX, Mirta Giacaglia pontua esta correlação entre o eu e o outro, atentando, todavia, para a necessidade de se evitar com que cada particularidade se sinta como uma totalidade fechada ou se veja isolada do contexto de sua formação (GIACAGLIA, 2014, p. 103-104).

A intolerância religiosa do pároco está expressa no jornal. Em uma publicação de 1954, Arlindo Vieira nota "no semblante de todos a mais viva indignação e até gestos de revolta contra os detratores de nossa pátria e de nossa gente", referindo-se aos pastores pentecostais em atuação (VIEIRA, 10 de março de 1954, p. 1). Em outro texto, o autor ainda relata que esses "missionários são antipáticos a um povo que está satisfeito com a sua religião" (VIEIRA, 21 de maio de 1954, p. 1). Esses fragmentos se constituem parte de um discurso que denota a tentativa de situar o catolicismo como religião legítima do Evangelho de Cristo, excluindo todas as outras fora dessa tradição.

Havia, portanto, uma acentuada rivalidade entre católicos e protestantes recém-chegados. Numa entrevista concedida, em 11 de dezembro de 2017, por um pastor pentecostal da cidade de Campanha, encontra-se o relato de que, no primeiro batismo da Igreja Evangélica Assembleia de Deus, os católicos teriam atirado estrume de gado no reverendo que realizava a cerimônia como forma de protesto à sua realização: "Inclusive o primeiro batismo que foi realizado aqui em Campanha, os congregados marianos, que é uma organização dentro da Igreja Católica, eles jogaram estrume de gado em um pastor que estava fazendo o batismo (...) o Bernhard Johnson".[17] Esse depoimento, entretanto, deve

ser visto sob suspeição, por partir de um pentecostal que, de forma subjetiva, poderia estar rememorando um passado, a partir de variadas intenções.

Como integrante do clero católico, seu discurso vinculava religião e política, desqualificando os grupos protestantes e considerando seus líderes "embaixadores indesejáveis", que tinham por finalidade combater violentamente o clero e insultar o papa e os bispos, promovendo a discórdia religiosa ao disseminarem suas heresias. É possível lançar algumas hipóteses com relação aos reais motivos por detrás dessa atitude: desde os anos de 1940, os católicos vinham se sentindo ameaçados pela perda do número de seus fiéis. Um expediente que poderia surtir efeito seria associar o protestantismo ao comunismo, em sintonia com o discurso de sua rejeição, levada a cabo pelos EUA desde, pelo menos, o início do século XX. Não se deve emitir juízo de valor ou julgar suas atitudes, mas compreender que esse discurso se deu em uma época de acirrada disputa ideológica que polarizava, de um lado, defensores do comunismo, de outro, os adeptos ao capitalismo.

Suplantando as críticas de natureza dogmática, o sujeito da enunciação, além de conectar o discurso religioso à ideologia política, endossa a ideia de que seus rivais, protestantes, atentariam também contra a moral e os bons costumes, já que "trouxeram-nos, não a paz do Evangelho, mas a desunião, a luta entre irmãos. Dividem as famílias, atiram pais contra filhos, arrancam lágrimas a muitas pobres mães e se convertem em objeto de execração geral" (VIEIRA, 10 de outubro de 1957, p. 1). Com relação especificamente aos pentecostais, objeto de crítica maior pelo simples fato de se fazerem presentes nestas plagas, a eles se referem como "seita" que "não passa de uma grosseira superstição, [e até] ferozmente combatida pelas principais denominações protestantes dos Estados Unidos" (VIEIRA, 20 de fevereiro de 1954, p. 1).

Para esse clérigo, os protestantes eram vistos como um grupo sem coesão, devido à diversidade de denominações existentes entre eles, já que estavam "separados do tronco que transfunde a vida das almas" (VIEIRA, 20 de março de 1954, p. 1). Essa diversidade era vista como algo negativo, que devia

ser evitada. Ao contrário, em sua visão, o catolicismo, representava, sob a autoridade do pontífice Pio XII, a "unidade de Deus na Terra" e, por isso, alvo dos protestantes (VIEIRA, 10 de março de 1954, p. 1).

A sua preocupação se canalizava também para o âmbito socioeducacional, quando demonstrava inquietação para com a criação de colégios, hospitais e meios de imprensa protestantes, veículos ativos para difusão de suas crenças. Numa passagem, assim se expressa:

> recebem os pretensos pastores norte-americanos (...) somas vultosas para abrir colégios onde nossa mocidade é descatolizada e depois descristianizada; erguem hospitais para ilaquear, sob a capa da caridade, a boa fé do nosso povo; fundam revistas e jornais para a propaganda de seus erros" (VIEIRA, 10 de março de 1954, p. 1).

Em outro fragmento, o mesmo clérigo demonstra, ainda, uma maior preocupação com a instituição de escolas pelos protestantes. Em sua visão,

> para ilaquear a boa fé do povo, fazem alarde de que em tais instituições [as escolas protestantes] não se trata de religião, que nelas se respeitam todas as crenças. Convidam até professores católicos para lecionar em seus colégios. Entretanto, nunca confiam a esses professores as aulas de maior responsabilidade. E com que cores pintará um professor protestante o quadro sombrio da revolução religiosa do século XVI? Em lugar do ensino da religião, ministrado aos alunos católicos, há apenas a leitura da Bíblia interpretada à moda protestante (VIEIRA, 31 de outubro de 1957, p. 1).

Contrasta o modo de vida dos protestantes e católicos, atentando para a distinção entre o exercício de suas funções pastorais. Enquanto

> os padres (...) viajam penosamente nas boleias de caminhões ou montados em tardos animais, possuem eles, os confortados pastores protestantes, os seus *jeeps*, carros-capelas e aviões, com boas residências nas maiores cidades, mas investindo com facilidade lá aonde o Padre não pode ir ou não pode permanecer (VOZ DIOCESANA, 10 de setembro de 1954, p. 2).

Diante da ameaça do protestantismo, diversos são os alertas aos leitores para que não se envolvam com tal movimento:

> O brasileiro, apegado a sua fé, vê e não pode deixar de ver com maus olhos essas levas de pastores americanos que deixaram em sua pátria milhões de homens que perderam de todo o ideal cristão e aportaram a estas plagas para arrebatar-lhes o tesouro da fé, para ganhá-los a seus erros (VIEIRA, 20 de outubro de 1957, p. 1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o surgimento e expansão do protestantismo no século XVI, a religião tem sofrido retaliações e tentativas de supressão de maneiras variadas. [18] A análise dos fragmentos do jornal *Voz Diocesana* permite-nos perceber uma tentativa de invalidação da religiosidade protestante. Os textos estão permeados por um discurso de crítica do clero católico, representado por um de seus clérigos, aos pentecostais, na tentativa de conter a perda de fiéis ao protestantismo que se expandia na cidade.

Ao utilizar o jornal como veículo de comunicação para propagar uma particular e contingencial visão de mundo política e religiosa, o sacerdote busca dar-lhe um caráter universal, impedindo o aparecimento do diferente. Percebe-se, assim, uma associação do comunismo combatido pela Igreja Católica com o protestantismo, ao mesmo tempo que utiliza-se da condição política dos Estados Unidos e dos países da América Latina no contexto da Guerra Fria para combater os próprios estadunidenses protestantes.

Ao que parece, a recusa ao discurso protestante, apresentado no jornal, deve-se, especificamente, à vinda dos missionários estadunidenses Bernhard e Antonette Olivia Johnson para a cidade, fundando a Assembleia de Deus em 1954, aproximadamente no mesmo período de publicação dos textos no periódico. Para isso, foram também utilizadas desqualificações de diversos tipos, associando-os a semeadores da discórdia, que dividiriam famílias com suas pregações, e seriam destruidores da integridade e soberania nacional. Somava-se a isso, a preocupação com a expansão da doutrina

protestante em escolas, hospitais e templos que, na visão do pároco católico, poderia lançar gerações futuras à dúvidas dogmáticas.

Referências

ALBERTI, Verena. Fontes Orais: história dentro da História. *In:* PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Editora Contexto, 2006, p. 155-202.

BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto; ZIZEK, Slavoj. **Contingencia, Hegemonia, Universalidad**. México: Fondo de Cultura Econômica, 2003.

DIOCESE DA CAMPANHA. História. Disponível em: http://www.diocesedacampanha.org.br/portal/index.php/diocese/historia. Acesso em: 11 dez. 2017.

DIOCESE DA CAMPANHA. Paróquia Santo Antônio (Campanha/MG). Disponível em: http://www.diocesedacampanha.org.br/portal/index.php/sumir-mapa-forania-de-ns-fontes/67-paroquia-santo-antonio-campanha-mg. Acesso em: 27 mar. 2018.

FERNANDES, Carlos. Em nome de Jesus – Como a Reforma Protestante foi decisiva para transformar o Brasil de país católico em potência evangélica do século 21. **GEO em Revista**. Santo André – SP: Geográfica Editora, Edição Especial, nº 2, outubro, p. 56-64, 2017.

GOMES, Ozean; REIS, Roberto dos. **Pentecostalismo**. Pindamonhangaba: IBAD, 2014.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm. Acesso em: 11 dez. 2017.

JAMESON, Frederick; ZIZEK, Slavoj. **Estudios Culturales**: reflexiones sobre el multiculturalismo. Buenos Aires: Paidós, 1998.

LUCA, Tania Regina de. Fontes impressas: História dos, nos e por meio dos periódicos. *In:* PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Editora Contexto, 2006, p. 111-153.

MACHADO, Maria das Dores Campos. **Carismáticos e pentecostais**: adesão religiosa na esfera familiar. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: ANPOCS, 1996.

OLIVEIRA, Aurenéa Maria de Oliveira. Multiculturalismo, pluralismo e (in) tolerância religiosa: a contribuição da teoria do discurso de Laclau para o debate contemporâneo acerca do lugar das diferenças. *In:* MENDONÇA, Daniel de. RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). **Pós-Estruturalismo e teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2º ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 183-205.

SOBRINHO, Juliano Custódio. “Por que então a reserva, o silêncio medroso ante um crime tão grave?” – A atuação protestante no Sul de Minas Gerais no limiar da Abolição. *In:* XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 27, 2013, Natal, RN. **Anais Eletrônicos**. Natal, ANPUH, 2013. Disponível em: http://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364950584_ARQUIVO_Anpuh2013-JulianoCustodioSobrinhodoc.pdf. Acesso em: 24 jan. 2018.

TULCHIN, Joseph S. **América Latina x Estados Unidos**: uma relação turbulenta. Tradução de Lavinia Silvares. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

Referências Documentais

EDITORIAL. **Voz Diocesana**, Campanha/MG, 26 de outubro de 1947, p. 1.

EMBAIXADORES INDESEJÁVEIS. **Voz Diocesana**, Campanha/MG, 10 de setembro de 1954, p. 2.

NICOLAU, Domingos Alves. **Criação da Igreja Evangélica Assembleia de Deus em Campanha/ MG**: depoimento [dez. 2017]. Entrevistador: MARIANO, Adenylson Domingues. UEMG, 2017. 1 arquivo .mp3 (10 min.). Entrevista concedida para pesquisa “Resistências ao movimento pentecostal em Campanha/MG por um periódico católico”.

VIEIRA, Arlindo. Orar pelo Papa. **Voz Diocesana**, Campanha/MG, 20 de março de 1954, p. 1.

VIEIRA, Arlindo. Os pastores protestantes e o comunismo II. **Voz Diocesana**, Campanha/MG, 10 de setembro de 1955, p. 1.

VIEIRA, Arlindo. Os pastores protestantes e o comunismo III. **Voz Diocesana**, Campanha/MG, 20 de setembro de 1955, p. 4.

VIEIRA, Arlindo. Os pastores protestantes e o comunismo. **Voz Diocesana**, Campanha/MG, 20 de agosto de 1955, p. 1.

VIEIRA, Arlindo. Os pastores protestantes e o comunismo. **Voz Diocesana**, Campanha/MG, 10 de dezembro de 1955, p. 4.

VIEIRA, Arlindo. Os pastores protestantes e o comunismo. **Voz Diocesana**, Campanha/MG, 20 de dezembro de 1955, p. 4.

VIEIRA, Arlindo. Pastores Indesejáveis I. **Voz Diocesana**, Campanha/MG, 10 de outubro de 1957, p. 1.

VIEIRA, Arlindo. Pastores Indesejáveis II. **Voz Diocesana**, Campanha/MG, 20 de outubro de 1957, p. 1.

VIEIRA, Arlindo. Política da Boa Vizinhança I. **Voz Diocesana**, Campanha/MG, 28 de fevereiro de 1954, p. 1.

VIEIRA, Arlindo. Política da Boa Vizinhança II. **Voz Diocesana**, Campanha/MG, 10 de março de 1954, p. 1.

VIEIRA, Arlindo. Política da Boa Vizinhança III. **Voz Diocesana**, Campanha/MG, 20 de maio de 1954, p. 1.

VIEIRA, Arlindo. Política da Boa Vizinhança. **Voz Diocesana**, Campanha/MG, 21 de maio de 1954, p. 1.

VIEIRA, Arlindo. Política da Boa Vizinhança. **Voz Diocesana**, Campanha/MG, 10 de junho de 1954, p. 4.

VIEIRA, Arlindo. Protestantismo e Catolicismo nos Estados Unidos. **Voz Diocesana**, Campanha/MG, 20 de fevereiro de 1954, p. 1.

Nota de fim

1 Licenciado em História na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Campanha). Trabalho de pesquisa voluntário desenvolvido na Unidade Campanha, como desdobramento do "Seminário 500 anos da Reforma Protestante: História e Historiografia", realizado em 21 e 22 de setembro de 2017.

2 Doutora em Museologia e Patrimônio do Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-MUS (UNIRIO/MAST). Mestre em História Social pela Universidade Severino Sombra (2001). Possui graduação em História pela Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (1989). Atuou como professora da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG nos anos de 2017 e 2018. Tem experiência na área de História, com ênfase em Metodologia e Prática do ensino de História, Estágio Supervisionado, Patrimônio Cultural, História da Educação. Atualmente, leciona no curso de História da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

3 Reunião de avivamento pentecostal ocorrida em Los Angeles, Califórnia, liderada pelo pastor afro-americano William Joseph Seymour no dia 14 de abril de 1906. Caracterizada por experiências de glossolalia (falar em línguas estranhas) e cultos de adoração, foi muito criticada pela mídia secular e teólogos cristãos por considerarem a reunião de comportamento escandaloso e pouco ortodoxo.

4 Os resultados apresentados compõem parte de uma pesquisa em andamento sobre os embates religiosos entre católicos e protestantes no Sul de Minas pós Segunda Guerra Mundial. Neste trabalho, optou-se por recortar um único periódico impresso, revelador de tais conflitos ideológicos. Para maiores esclarecimentos sobre a importância da fonte impressa na pesquisa histórica, confira LUCA (2006).

5 Para a metodologia de história oral, consultou-se ALBERTI (2006).

6 O termo "puritano", cunhado em 1560 na Inglaterra, trazia uma ideia satírica e ofensiva. "Puritano" era alguém mal-humorado, presunçoso, descontente e, em certa medida, um hipócrita. Para aprofundar o conhecimento sobre o assunto, consulte: RYKEN, Leland. **Santos no Mundo:** Os puritanos como realmente eram. 2ª ed. São José dos Campos: Fiel, 2013 (GOMES; REIS, 2014, p. 20).

7 A rainha Maria Tudor havia reatado os laços com a Igreja Católica de 1553 a 1558, e Elizabeth I, pouco havia reformado a Igreja, apenas organizando o Livro Comum de Orações e adotando os "Trinta e Nove Artigos" como credo oficial, motivada mais por motivos políticos do que religiosos (GOMES; REIS, 2014, p. 20).

8 A principal característica dos anabatistas era a convicção de que o batismo era para adultos, não para crianças, distinguindo-os nitidamente de outras religiões. Ainda, se negavam a usar armas, mantinham-se separados do mundo e excomungavam transgressores. Já os *quakers* não aceitavam organizações clericais e prezavam pela simplicidade e ações pacifistas, beneficentes e solidárias. Acreditavam que todos têm a capacidade de sentir a presença de Deus sem nenhum intermediário e defendiam uma sociedade igualitária, sem discriminação entre sexos ou cor de pele.

9 Jonathan Edwards (1703-1758) foi um pregador congregacional, teólogo calvinista e missionário aos índios americanos. Um dos mais importantes filósofos norte-americanos. John Wesley (1703-1791) foi um clérigo anglicano e teólogo britânico, líder e precursor do Movimento Metodista ocorrido na Inglaterra no século XVIII.

10 Para Álvarez, a partir do Reavivamento da Rua Azuza, deve-se pensar em "movimentos pentecostais", devido à diversidade característica com que se espalha e se manifesta em várias partes do mundo (ÁLVAREZ, 1996 apud GOMES; REIS, 2014, p. 47).

11 A Congregação Cristã no Brasil foi fundada pelo ítalo-americano Luigi Francescon (1866-1964) no bairro do Brás, em São Paulo. Cresceu entre os imigrantes italianos vindos para o Brasil para trabalharem na produção de café.

12 Eduardo Carlos Pereira nasceu na cidade de Caldas, em 1855. Estudou e lecionou no Colégio Ypiranga (1870-1873), em Araraquara e Campinas. Mais tarde se tornaria um grande pesquisador da gramática da Língua Portuguesa. Convertido pelo Reverendo George Morton, missionário norte-americano sulista, tornou-se membro efetivo da Igreja Presbiteriana da cidade em 1875. Sua chegada a Campanha deu-se em 1883, pastoreando a Igreja Presbiteriana da cidade até 1888. Fundador da Igreja Presbiteriana Independente (1903) (LIMA, 2012 apud SOBRINHO, 2013, p. 9).

13 Segundo depoimento de Domingos Alves Nicolau, pastor-presidente da Igreja Evangélica Assembleia de Deus em Campanha/MG, foram missionários naturalizados estadunidenses que estiveram em todo o sul de Minas Gerais entre as décadas de 1940 a 1980 abrindo igrejas e realizando o trabalho evangélico.

14 Ao longo dos séculos XX e XXI, outras denominações se instalaram na cidade, a saber: Igreja do Evangelho Quadrangular, Igreja Pentecostal Deus é Amor, Igreja Presbiteriana Renovada no Brasil, Igreja Internacional da Graça de Deus, Igreja Universal do Reino de Deus, entre outras.

15 Para Tulchin (2016, p. 91), várias datas são utilizadas para definir o início da Guerra Fria: em 12 de março de 1947, Harry Truman solicita aos gregos o envio de armas e dinheiro para o combate a uma ameaça de golpe

comunista, precedido por Winston Churchill, que agira de modo análogo um ano antes em um discurso de 05 de março no Westminster College.

16 A discussão sobre a (in)tolerância tem comparecido nas recentes discussões do multiculturalismo, levando à calorosas discussões teóricas. Para certas divergências com relação à teoria multicultural, vide, por exemplo, HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001; HALL, Stuart. **Da Diáspora**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003; BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto; ZIZEK, Slavoj. **Contingencia, Hegemonia, Universalidad**. México: Fondo de Cultura Econômica, 2003; JAMESON, Frederick; ZIZEK; Slavoj. **Estudios Culturales:** reflexiones sobre el multiculturalismo. Buenos Aires: Paidós, 1998.

17 Entrevista concedida ao autor, em 11 dez. 2017, por Domingos Alves Nicolau, pastor-presidente da Igreja Evangélica Assembleia de Deus em Campanha/MG.

18 Vide, OLIVEIRA, Aurenéa Maria de Oliveira. **Multiculturalismo, pluralismo e (in) tolerância religiosa:** a contribuição da teoria do discurso de Laclau para o debate contemporâneo acerca do lugar das diferenças. *In:* MENDONÇA, Daniel de. RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). **Pós-Estruturalismo e teoria do Discurso:** em torno de Ernesto Laclau. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 183-205.

Os organizadores

MÁRCIO EURÉLIO RIOS DE CARVALHO

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (1998) e doutorado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003). Atuou como professor temporário na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), onde coordenou a disciplina "O Estado e os problemas contemporâneos" do curso de Especialização em Gestão Pública, do Núcleo de Educação a Distância (NEAD/UFSJ), Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves (UNIPTAN) e Universidade do Estado de Minas Gerais (Unidade Campanha), sendo que, nas duas últimas, exerceu o cargo de Coordenador de Pesquisa. Atualmente, trabalha como professor na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Unidade Divinópolis).

VÂNIA MARIA SIQUEIRA ALVES

Possui graduação em História pela Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (1989), mestrado em História Social pela Universidade Severino Sombra (2001) e doutorado em Museologia e Patrimônio do Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-MUS da UNIRIO/MAST (2016). Atuou como professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Campanha) e, atualmente, leciona na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Tem experiência na área de História, com ênfase em Metodologia e Prática do Ensino de História, Patrimônio Cultural, História da Educação.

JOANA BEATRIZ BARROS PEREIRA

Possui graduação em Farmácia – Bioquímica pela Universidade Federal de Alfenas (1978), graduação em Ciências Biológicas (Licenciatura Plena), mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Vale do Rio Verde (2000 e 2005). Atuou na educação básica no Colégio Universitário e na docência de Ensino Superior em nível de graduação e pós-graduação nas áreas de Botânica, Biologia Geral (Anatomia e Fisiologia), Microbiologia, Atenção Farmacêutica, Prática de Ensino. Além da docência e da pesquisa, exerceu a direção do Colégio Universitário, coordenação de cursos de graduação e pós-graduação na área de saúde, direção do Instituto Superior de Educação, Pró-reitora de Graduação e Assuntos Acadêmicos e reitora da UNINCOR. Atuou na coordenação do SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica) e do Projeto Veredas, em Minas Gerais. É docente e diretora da Universidade do Estado de Minas Gerais (Unidade Campanha), membro do Conselho de Ensino e Pesquisa e do Conselho Universitário da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Universidade do Estado de Minas Gerais | UEMG

Reitora Lavínia Rosa Rodrigues
Vice-reitor Thiago Torres Costa Pereira
Chefe de Gabinete Raoni Bonato da Rocha
Pró-reitor de Planejamento, Gestão e Finanças Fernando A. F. Sette P. Júnior
Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação Magda Lúcia Chamon
Pró-reitora de Ensino Michelle Gonçalves Rodrigues
Pró-reitor de Extensão Moacyr Laterza Filho

Editora da Universidade do Estado De Minas Gerais | EdUEMG

CONSELHO EDITORIAL

Thiago Torres Costa Pereira | UEMG
Flaviane de Magalhães Barros | PUC Minas
Fuad Kyrillos Neto | UFSJ
Helena Lopes da Silva | UFMG
Amanda Tolomelli Brescia | UEMG
José Márcio Pinto de Moura Barros | UEMG – PUC Minas
Ana Lúcia Almeida Gazzola | UFMG

Editor-chefe Thiago Torres Costa Pereira
Coordenação administrativa e editorial Gabriella Nair Figueiredo Noronha Pinto

EXPEDIENTE

Organização Márcio Eurélio Rios de Carvalho, Vânia Maria Siqueira Alves e Joana Beatriz Barros Pereira
Revisão Estúdio do texto e Isabella Moreira da Mata
Capa e projeto gráfico Ana Júlia de Souza Oliveira

A886 Atuação docente em espaços públicos extraescolares de aprendizagem [recurso eletrônico] : experiências pedagógicas no trato da pluralidade cultural nos cursos de História e Pedagogia (UEMG Campanha) / Organizadores Márcio Eurélio Rios de Carvalho, Vânia Maria Siqueira Alves, Joana Beatriz Barros Pereira. – Dados eletrônicos. - Belo Horizonte : EdUEMG, 2020.

Livro eletrônico.
Modo de acesso: <http://eduemg.uemg.br/catalogo> ISBN 978-65-86832-02-0

1. Professores - Formação. 2. Multiculturalismo. I. Carvalho, Márcio Eurélio Rios de. II. Alves, Vânia Maria Siqueira. III. Pereira, Joana Beatriz Barros. IV. Universidade do Estado de Minas Gerais. V. Título.

CDU 371.13

Ficha catalográfica: Valdenicia Guimarães Rezende CRB-6/3099

CAPA E ABERTURAS DE UNIDADES

ANÔNIMO. **Vista de Campanha** – Litogravura Museu Regional (1847), Museu Regional de Campanha.

Direitos desta edição reservados à EdUEMG
Rodovia Papa João Paulo II, 4143. Ed. Minas, 8º andar,
Cidade Administrativa, bairro Serra Verde, BH-MG. CEP: 31630-900
(31) 3916-9080 | e-mail: editora@uemg.br | **eduemg.uemg.br**

Este livro foi produzido pela Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais – EdUEMG em maio de 2020.

O texto foi composto em Alegreya Sans, desenvolvida por Juan Pablo del Peral, Acuta, por Elena Albertoni e Montserrat, por Julieta Ulanovsky.

Para obter mais informações sobre outros títulos da EdUEMG, visite o site: **eduemg.uemg.br**.

UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE MINAS GERAIS | UEMG